

Lugemispesa

Toetava kirjaoskuskeskkonna käsiraamat

Sissejuhatuseks

See raamat on kõigile, kes kirjaoskusega kokku puutuvad – õpetajad, haridusjuhid, eripedagoogid, raamatukogutöötajad. Muidugi on lugema oodatud ka lapsevanemad, kes on laste kirjaoskuse esimesed toetajad ja õpikeskkonna loojad.

Kirjaoskust vajab iga inimene: lähedastega suhtlemisel, õppimisel, info otsimisel ja talletamisel, oma arvamuse avaldamisel, oma tõe ja õiguse eest seismisel. Eesti rahvas on ikka väärtustanud kirjasõna ja haridust ning tundnud uhkust oma harituse üle. Ometi näitas aastatel 2011–2012 toimunud rahvusvaheline uuring, et 13 protsendil Eesti täiskasvanutest on funktsionaalses lugemisoskuses vaid esimene tase või alla selle. See tähendab, et nad ei oska lugeda ja kirjutada tasemel, mis lubaks neil elus edukalt hakkama saada. Rahvusvahelised uuringutulemused näitavad, et inimesed, kes vabal ajal midagi ei loe, ei suuda tekstidest aru saada nii hästi kui inimesed, kes vabatahtlikult lugemisega tegelevad.

Meie koolides pööratakse küll suurt tähelepanu emakeele ja kirjanduse õpetamisele, kuid paljud noored ja täiskasvanud ei armasta ega taha lugeda. Kust saab alguse lugemisnauding? Kust saab alguse lugemise vihkamine? Mõlemate juured on varastes kogemustes, mis saadud koolist, kodust, lasteaiast. Kui paluda inimestel meenutada oma esimesi lugemiskogemusi, siis on need pea alati värvikad – täis oja vulinat, rohelist valgust, mis läbi lehtede imbub, ning puuriida vaigust lõhna. Või kodust hubast pliiditulud, vanaema häält ja küpseva õunakoogi ootust. Ka negatiivsetel kogemustel on oma värv ja maitse – tolmune klassiruum, kriidilõhn ja sund vigast vormi üha uuesti tahvlile kirjutada. Või kiirlugemise hirmus higistavad peopesad ja õpetaja vaenulik pilk.

Selles raamatus käsitletakse kirjaoskust terviklikult – vaadeldakse nii kirjaoskuse tehnilist külge – nii tähtede ja häälikute seost; silpide, sõnade ja tekstide lugemist/kirjutamist kui ka seda, mida kirjaoskuse abil teha saab. Kujuneva kirjaoskuse teooria kohaselt kasutavad juba väga noored lapsed kirjalikku teksti eelkõige suhtlemiseks – oma asjade eristamiseks, reeglite kokku leppimiseks, õppimiseks, mängimiseks, loomiseks.

Kirjaoskuse kui tööriista „tehnilised joonised“ ja erinevad kirjaoskuse funktsioonid (kõik need toredad asjad, mida selle tööriistaga teha saab), toob kokku kirjaoskust toetav keskkond

lasteaia, koolis ja kodus. Selle keskkonna muudab eriliseks ja motiveerivaks see, kui sinna luua lugemispesa. Lugemispesa on Eestis ainulaadne ja ka rahvusvahelist tunnustust leidnud lõimitud kirjaoskuskeskus, mille tunnuseid selles raamatus põhjalikumalt avame.

Loodame, et selle raamatu abiga suudame koos üha enam lapsi mõnusal moel kirjaoskuse juurde tuua ning raamatuarmastusega nakatada. Kirjaoskus on meile kõigile praktilises elus hädavajalik, kuid see pakub palju enam. Inimene, kellele lugemisest saab hobi, võib rännata nii ajas kui ka kohas, elada justkui mitut elu ja õppida teiste kogemustest. Lugemisnauding kestab läbi elu ning toetab elukestva õppe ideed.

Raamatu autorid on Eesti Lugemisühingu liikmed ning erinevate kirjaoskusega seotud alade eksperdid – lasteaia- ja klassiõpetajad, keele- ja haridusteadlased, logopeedid ja eripedagoogid. Rohketele rahvusvahelistele uuringutele toetudes tuuakse välja kirjaoskuse arengut toetava keskkonna olulised tunnused: kirjeldatakse füüsilist ja vaimset keskkonda, õpetaja rolli ja erinevaid kirjaoskust toetavaid õppetegevusi. Enamik peatükke on sündinud mitme autori koostöös, ent on ka neid, milles üks konkreetne õpetaja jagab oma kogemust. Sellistes peatükkides kasutatakse lugejaga suhtlemisel ka „mina“ vormi. Mõningane kordus on raamatusse teadlikult sisse jäetud, et erinevate autorite peatükid oleksid ka eraldiseisvalt loetavad.

Eesti Lugemisühing osales aastatel 2014–2015 rahvusvahelises ELINET projektis, milles koondati häid ja teaduspõhiseid praktikaid kirjaoskuse arengu toetamiseks erinevates vanuserühmades. Selle projekti toel valmis Anneli Laamanni magistritöö, mille tulemustest selgub, et Maili Liinevi (tollal Vesiko) poolt 2004. aastal algatatud „Lugemispesa“ projekt on meie lasteaegade õpikeskkonda oluliselt rikastanud. Pesadega lasteaedades väärtustatakse enam laste tekste, mõnusat ja huvipõhist lugemiskeskkonda, laste loovust ja valikuid. Lugemispesa mentorid Anneli Laamann ja Kaja Kivisikk pakuvad nii lasteaia- kui ka algklassilastele välja vahvaid järeleproovitud mängu keeleteadlikkuse, kirjaoskuse, loovuse ja mõtlemisoskuse arengu toetamiseks. Kadi Lukanenok, Kadi Künnapuu ja Mari Täht räägivad lastest, kelle jaoks kirjaoskuse omandamine keeruline on, ja annavad nõu, kuidas neid aidata.

Mõni sõna kasutatud mõistetest

Kirjaoskus on kõige üldisemas tähenduses lugemise ja kirjutamise oskus.

On autoreid, kes eristavad lugemisoskust ehk oskust lugeda tähti, sõnu ja lihtsamaid tekste, ning kirjaoskust, mis eeldab kõrgema taseme oskusi: kasutada ja luua erinevaid tekste erinevates funktsioonides (vt nt White & McCloskey, 2003). „Hariduse ja kasvatuses sõnaraamatus“ (Eesti Keele Instituut, 2014) eristatakse kolme kirjaoskuse liiki: formaalne, funktsionaalne ja rekreatiivne kirjaoskus ehk oskus lugeda, võime loetud mõista ning oskus luua eesmärgipäraseid tekste. Tänapäevaste uuringutulemuste kohaselt kujuneb kirjaoskus välja terviklikult – juba koolieelses eas saab paralleelselt formaalsele kirjaoskusega alguse ka funktsionaalse ja rekreatiivse kirjaoskuse kujunemine. Seetõttu on oluline pakkuda juba väikestele lastele võimalusi puutuda kokku kirjalike tekstidega nende kõige erinevates vormides ja funktsioonides.

Kirjaoskuse käsitlus 21. sajandil hõlmab palju aspekte: lugemistehnikat, motiveeritud ja reflekteerivat lugejakäitumist ja aktiivset loovat kujutlust ja mõistmist. Aga ka suutlikkust vallata tehnilisi vahendeid, teha lugedes ja kirjutades koostööd, valitseda samaaegselt mitut infovoogu, luua ja analüüsida multimeediatekste, anduda nautivale lugemisele ning võtta eetiline vastutus kirjalikus suhtluskeskkonnas osalejana. Tänapäeva kirjaoskaja peab suutma mõista ja luua multimodaalseid tekste ekraanidel, mis eeldab vähemalt elementaarset digipädevust. Kuna joonised, graafikud, arvandmed jms on samuti tekstide osaks, sisaldab kirjaoskuse mõiste ka arvutamist ning visuaalse materjali (pildid, kaardid, videomaterjal) töötlust.

Formaalse kirjaoskuse olemasolu või puudumise küsimus tundub olevat lihtne: inimene kas oskab või ei oska lugeda, oskab või ei oska kirjutada. Oskuse tasemest annab infot tehtavate vigade hulk. Kui see ületab teatud piiri, siis pole loetud või kirjutatud tekst arusaadav, st oskus puudub.

Täiuslik vigadeta kirjaoskus on ideaal, mille poole püüdlevad õpetajad ja filoloogid, kuid tänapäeval räägitakse pigem kujunevast kirjaoskusest (ingl k *emergent literacy*). See lähenemine sai alguse juba 1960ndatel (vt Mary Clay, 1967), ning 1980ndatel tõestati mitmete uuringutega selle teaduslik paikapidavus.

Kujuneva kirjaoskuse puhul käsitletakse kirjaoskust kui pädevust, mille alged ilmnevad juba väga väikestel lastel (nt oskus raamat õigetpidi ette võtta, tootelt hinnasilti otsida, oma nime algustäht ära tunda) ent mille areng on pidev protsess, mis kestab kogu elu.

Raamatus kasutatakse terminit „kirjaoskust toetav õpikeskkond“ (*literacy environment*). Inglisekeelsetes artiklites, raamatutes ja teadusuuringutes on lisaks kasutusel veel terminid nagu „keeleliselt rikas keskkond“ (*language rich environment*), „keele- ja kirjasõnarikas õpikeskkond“ (*language and literacy rich environment*) ning „kirjasõnarikas/tekstirikas õpikeskkond“ (*print rich environment*). Sisuliselt tähendavad need terminid sama – õpikeskkonda, mis toetab laste varajase kirjaoskuse arengut.

Eesti Lugemisühing ja „Lugemispesa“ projekt

MTÜ Eesti Lugemisühing on 1992. aastal asutatud organisatsioon, mille eesmärk on toetada oma liikmete professionaalset arengut. Lugemisühingu liikmete seas on õpetajaid, raamatukogutöötajaid, üliõpilasi ja õppejõude, kirjanikke ja lapsevanemaid.

Ühing koondab inimesi, kes tegelevad oma kutsetöös kirjaoskusega: lugemise ja kirjutamise õpetamise, uurimise ja arendamise erinevate aspektidega. Veebilehel www.lugemisyhing.ee leiab infot ühingu tegemistest ning vastuseid kirjaoskusega seotud küsimustele.

„Lugemispesa“ on üks Eesti Lugemisühingu edukamaid projekte, mis on saanud ka rahvusvahelist tunnustust. Lugemispesa on eesmärgistatud lugemistegevusteks loodud ja sisustatud koht ruumis, kus laps saab väikestes gruppides, paaris ja individuaalselt turvaliselt ja mõnusalt raamatuid uurida, lugeda, kirjasõnaga mängida ja seda luua. Lugemispesad on oma olemuselt tegevuskeskused. Õpikeskkonna organiseerimine keskustena on Eestis laiemalt tuntust kogunud Hea Alguse (*Step by Step*) pedagoogika kaudu. Keskuste väärtus ei ole üksnes võimalus väikeses grupis tegutseda, vaid ka õppimine teadlikult valikuid tegema, mis toetab oluliste 21. sajandi pädevuste arengut – eneseregulatsioon, ettevõtlikkus, valmisolek elukestvaks õppeks.

Lugemispesa võiks olla igas rühma- või klassiruumis, ka juhul, kui muus osas on õpikeskkond organiseeritud traditsioonilisel viisil. Kui edaspidi on juttu „Lugemispesast“ (suure algustähega ja jutumärkides), on tegu Eesti Lugemisühingu sellenimelise projektiga.

„Lugemispesa“ lugu

Eesti Lugemisühingu projekt „Lugemispesa“ sündis eesmärgiga anda õpetajatele uusi teadmisi ja oskusi, kuidas kohendada lugemiskeskonda lasteaia ja I kooliastmes ning muuta raamatud ja lugemistegevused lastele huvitavaks. Hiljem laienes „Lugemispesa“ idee ka raamatukogudesse, kodudesse ja mujale.

Lugemispesa projekt algatati selleks, et

- suurendada laste huvi raamatute ja lugemise vastu;
- toetada laste omaalgatust ja loovust;
- ennetada sotsiaalseid probleeme vaba aja täitmisel;
- toetada õpioskuste arengut ja ennetada vähese lugemiskogemusega seotud õpiprobleeme;
- anda õpetajatele ideid ja inspiratsiooni ning julgustada neid olema loov;
- kaasata lapsevanemad koostöösse kodu ja haridusasutuse vahel, innustada neid looma kirjaoskust toetavat keskkonda ka oma kodus;
- kaasata kogukonda haridusasutuse töösse.

Uue lugemiskeskonna idee tõi Lugemisühingusse 2003. aastal ühingu tollane esimees Meeli Pandis, kes sai inspiratsiooni Leedus toimunud Hea Alguse juhtumianalüüsi koolituselt, kus näidati lapsekeskset õppimist tegevuskeskustes, sh lugemiskeskustes. Tekkis mõte populariseerida lugemiskeskuste ideed ka neis lasteaedades ja koolides, kus Hea Alguse metoodikat ei kasutata. Samuti kaasata pered ja kogukond, kes võiks aidata keskuste loomisel ja tegevuste korraldamisel.

Heade asjaolude kokkusattumisenä oli just avatud Hollandi Suursaatkonna MATRA-KAP projektide taotlusvoor ning Tallinna Ülikooli eripedagoogika tudeng Maili Vesiko (nüüd nimega Maili Liinev) oli huvitatud lugemise teemadel lõputöö tegemisest. Nimi „lugemispesa“ tekkis koduses arutelus – Meeli Pandise tütre Made pakutud sõna andis edasi just seda õdusust ja turvatunnet, mida projekti algatajad soovisid tähtsustada.

Lugemisühingu koosolekul sõnastati projekti eesmärgid ja tegevusplaan, mõeldi välja mentorite süsteem ja koostati esimene rahataotlus, mis osutus edukaks. Projekt sai ametliku

alguse 2004. aasta augustis, mil toimus esimene lugemispesa mentorite koolitus Tallinna Pedagoogikaülikoolis. Teemad olid lugemispesa loomine, toimimine ja sisustamine; teistmoodi lugeja, lugemisoskus ja lugemishuvi ning täiskasvanute koolitamine. Osales 86 inimest, neist 54st said edaspidi aktiivsed lugemispesa mentorid. Üks grupp lugemispesa mentoreid oli vene õppekeelega lasteaedadest ja koolidest, kellele tagati koolitusel tõlge nende emakeelde.

„Lugemispesa“ projekti oli algusest peale sisse kavandatud kirjaoskust toetava keskkonnaga seonduvate ideede levitamine, et need jõuaksid võimalikult paljudesse koolidesse ja lasteaedadesse. 2004. aasta oktoobris–novembris koolitasid 54 lugemispesa mentorit omakorda õpetajaid üle Eesti, igaüks oma piirkonnas. Iga mentor koolitas ja juhendas 10–25 õpetajat. Õpetajad, kes läbisid „Lugemispesa“ projekti koolituse, said tutvuda tänapäevaste teaduspõhiste arusaamadega lugemisest ja lugemiskeskonna olulisusest ning luua oma rühma või klassi lugemispesad. Esimesel aastal koolitati 1042 lasteaia ja I kooliastme õpetajat. Projektis osales 194 lasteasutust (112 lasteaeda, 68 kooli ja 14 lasteaed-alkooli).

Esimesel aastal tegutses projekt Hollandi Suursaatkonna toel, alates 2006. aastast hakkas „Lugemispesa“ projekti toetama Hasartmängumaksu Nõukogu. 2012. aastaks oli „Lugemispesa“ projektifaasist välja kasvanud ning arenes edasi koolitussüsteemiks, mille visioon on „lugemispesa kui mõtteviis“.

„Lugemispesa“ projekti raames on saanud koolituse üle 200 lugemispesa mentori, tasuta on koolitatud ligi 4000 õpetajat üle Eesti. Eesti Lugemisühing pakub jätkuvalt „Lugemispesa“ ja teisi kirjaoskuse arengu toetamisega seotud koolitusi lasteaedadele, koolidele, raamatukogudele ja teistele organisatsioonidele, samuti lapsevanematele.

„Lugemispesa“ on läbi aegade üks Eesti Lugemisühingu edukamatest algatustest, mis on elujõuline ka täna. Projekti tegi eriliseks tõik, et see baseerus suuresti vabatahtlikul tööil ning algusest peale oli kavandatud info liikumine õpetajalt õpetajale lumepalli põhimõttel. Väärtusteks on olnud võrgustiku kujundamine, koostöö mõttekaaslastega, kogemuste jagamine ja teistelt õppimine. Lugemisühingu iga-aastased konverentsid on toonud kokku värskete ideedega praktikud ja uuemad uuringutulemused.

„Lugemispesa“ projekt on toonud Eestile kuulsust ka välismaal, saades 2007. aastal Rahvusvahelise Lugemisühingu Euroopa parima lugemisprojekti tiitli (International Reading Association Award for Innovative Reading Promotion in Europe), mida antakse välja vaid kord kahe aasta jooksul. Esile tõsteti seda, et projekt põhineb tänapäevasel, teaduslikult kinnitust leidnud arusaamal kirjaoskuse arengust ja motivatsiooni ning vabalugemise määravast rollist selles. Kõige rohkem on leidnud rahvusvahelist tunnustust projekti ideede levitamise viisi ja jätkusuutlikkust – sadade õpetajateni jõudmine nii lühikese aja jooksul ja nii piiratud ressurssidega.

Lugemispesa projekt on algusest peale olnud väga praktiline. Lihtsate nõuannete järgimine aitab õpetajal teadvustada, millised on kirjaoskuse arengut toetava keskkonna olulised tunnused ja kuidas seda keskkonda oma rühmaruumis või klassis luua. Väga oluline on, et koolitajad – lugemispesa mentorid – on ise praktikud. Nad on oma klassi või rühmaruumi pesa pununud ja teavad oma kogemustest, kuidas selline keskkond mõjub laste lugemismotivatsioonile ja kirjaoskuse arengule ning mida põnevat sellises pesas saab ette võtta.

Lugemispesa projekti mõju

2005. aastal kaitses Maili Liinev Tallinna Ülikoolis Kasvatusteaduste teaduskonna erijaotsa sotsiaalpedagoogika õppetoolis oma magistritöö „Lugemiskeskond lasteasutuses: lugemispesa loomine ja toimimine“. Töö kvantitatiivses uuringus osales 227 lasteaias ja algkooli õpetajat, kes olid läbinud projekti „Lugemispesa“ lugemispesa mentori läbiviidud koolituse. Töö tulemused kinnitasid ka varem teaduskirjanduses kinnitust leidnud seisukohta, et lapse lugemisoskus on seotud lugemishuviga: mida huvitatum laps kirjasõnast on, seda rohkem ta loeb ja tegeleb raamatutega; lapse lugemisaktiivsus omakorda soodustab lugemisoskuse arengut.

Uuringust selgus, et 2005. aastal oli lugemiskeskond lasteaias pigem vabamängu koht, kus lastel oli hea ja huvitav raamatuga tegeleda. 57% keskkondadest olid „lugemispesalikud“ ja 43% „traditsioonilised“; raamatuid oli erinevat liiki ja erineva väärtusega, enamik neist lahtisel riivil. Vaatlustest ja vestlustest selgus, et suur osa lapsi kasutas lasteaias ja koolis raamatuid aktiivselt nii tegevustes/tundides kui ka vabategevustes ja oli huvitatud lugemisest ka kodus. Õpetajad leidsid, et laste

kirjaoskuse paremaks arenguks peavad lapsevanemad ka ise lapsega tegelema, kuid ei pidanud eriti oluliseks kodu ja haridusasutuse vahelist koostööd.

„Lugemispesa“ projektis osalenud õpetajad hindasid kõrgelt lugemispesa loomist, loovmängude kasutamist ja raamatute meisterdamist. Projekti positiivsete mõjudena nimetati, et õpetajad kasutavad lasteaedades ja koolides rohkem raamatuid ning muid tekste. Tänu mitmekesise kirjasõna kasutamisele rühmas ja klassis tõusis õpetajate hinnangul laste lugemishuvi. Veel selgus, et laste aktiivsus on lugemistegevustes kõrgeim siis, kui õpetaja on loovam ega püüa tegevusi pidevalt ise juhtida, vaid laseb lastel endal ideid algatada ja ellu viia, toetab nende initsiatiivi ja valikute tegemist. Liiga aktiivselt laste lugemistegevusi suunav ja juhtiv õpetaja ei jäta lastele võimalust oma initsiatiivi tekkimiseks, omas tempos ja just endale huvi pakkuvate raamatute uurimiseks ja avastamiseks. Seega on lisaks motiveerivale füüsilisele lugemiskeskkonnale väga vajalik õpetaja arusaam lugemist toetava vaimse keskkonna tunnustest ning oskus korraldada lugemistegevusi õppijate huvi arvestades ja lapsi aktiivsete partneritena kaasates.

Kirjaoskust toetav füüsiline õpikeskkond

Eraldi lugemispesa

Klassi- või rühmaruumis on mööbel paigutatud nii, et lastel on võimalik „pessa pugeda“, tegutseda seal üksi, paariti või väikeses grupis.

Meie koolides ja lasteaedades on tihti suure grupi tegevusi, palju lärmi ja iga õppija ei saa piisavalt kogeda kompetentsust, autonoomiat ja seotust (mis on aga kõik olulised komponendid autonoomse motivatsiooni tekkeks, vt Ryan ja Deci, 2008). Kui tahame, et lugemise ja kirjutamisega seostuks lastel turvatunne ja positiivsed emotsioonid, on pesa, millesse tõesti mõnusasti pugeda saab, oluliseks eelduseks.

Mööbel ja sisustus on pehme, mugav, tervislik ja lapsele sobiv.

Näiteks võivad lugemispesas olla padjad, diivan, tugitool, madrats, kaltsuvaip, riiulid, laud, toolid jne. Lastel on võimalus kasutada erinevaid valgusallikaid, et üksi või koos turvaliselt kirjasõnaga tegelda.

Lugemispesa muudab hubaseks see, kui seal on erinevaid mõnusaid kohti, kus raamatuga tegeleda – padjad, kott-tool, vaip ja suured pehmed loomad, kelle peal saab lugeda või keda lugedes endale kaenlasse võtta.

Laste motivatsiooni lugemispesas aega veeta suurendab see, kui neid kaasata lugemispesa sisustamisse – kui pesas on näiteks laste endi meisterdatud padjad, järjehoidjad, teemasildid vms. Ka vanemaid on mõistlik pesa sisustamisse kaasata – mõni elutoast remondi käigus väljarändav diivan või tugitool võib lugemispesas osutada väga vajalikuks.

Füüsilise õpikeskkonna rolli kirjaoskuse arengus on rohkelt uuritud. On ilmnenud, et väiksemad, täpselt määratletud raamatunišid ja -nurgad julgustasid lapsi omavahel kirjaoskuse ja raamatute teemadel suhtlema ning eakaaslastega koostööd tegema. Ka rahvusvahelised hindamismõõdikud peavad oluliseks ruumi jaotust tegevuskeskusteks.

Kirjaoskuse toetamiseks oleks nende mõõdikute alusel vaja sisse seada lugemiskeskus (reading center) ja kirjakeskus (writing center). Esimeses oleks lastele kättesaadaval mitmekesine, laste vanust, arvu ning huviseid silmas pidav raamatute

valik ning teises vajalikud vahendid kirjutamiseks (kirjanäidised, paberid, pliiatsid, töölehed jne). Lugesipesa on keskus, mis koondab nii lugemis- kui kirjakeskuse tunnuseid, loomulikult võib rühma- või klassiruumi luua ka kaks erinevat pesa või keskust – üks pigem rahulikuks lugemiseks ja raamatute uurimiseks, teine pigem kirjutamiseks. Ja võib-olla veel kolmas etendusteks ja rollimängudeks – see kõik oleneb laste huvidest, käsitletavatest teemadest, ruumide olukorrast. Erinevaid keskusi võib juurde luua. Koondada ja ümber korraldada, ent üks peamine lugesipesa peaks klassis või rühmas alati olema.

Kirjasõnarikkus

Lugesipesas leidub erinevaid tekste: raamatuid (ilu- ja teabekirjandust), perioodilisi väljaandeid, tarbetekste, käsikirjalisi materjale ja laste enda loodud raamatuid.

Selleks, et noorel lugejal tekiks huvi kirjasõna vastu, on tal vaja kogeda, et kirjutada saab väga erinevatel ja väga huvitavatel teemadel. Juba sõimerühma lugesipesas ei peaks olema üksnes paksukaanelised beebiraamatud, vaid ka päris raamatuid ja erinevaid tekste. Näiteks pakuvad väikestele huvi tehnika- ja moekataloogid, erinevate loomafotodega ajakirjad, toiduretseptid jms. Mida edasi, seda mitmekesisemaks tekstide valik võiks minna – nii saab laps, kellel huvi teatud teema või valdkonna vastu (nt jalgpall või dinosaurused), uurida just selle teema kohaseid raamatuid ja ka vastupidi – uurides raamatut nt Ameerika põliskultuuridest, antiikmütoloogiast või Eesti sõlgedest, võib just selle teema vastu huvi tekkida.

Tähtis on see, et lugesipesas oleks ka tarbetekste, nt võib seal kasutada erinevaid ankeete, retsepte, trahvikviitungeid, lepinguid, seadustekste – need pakuvad suurt huvi algklassilastele, kuid lihtsamaid saab kasutada ka lasteaias (nt ostunimekiri, retsept, kviitung, mängureeglid, eseme pesemisjuhised jne).

Kui laps areneb keskkonnas, kus on rohkelt teksti, mida uurida, ning lapsed on kaasatud keskkonnas kasutatava teksti loomisse, areneb tema kirjaoskus paremini võrreldes lapsega, kel need võimalused on napimad. Tekstide all peetakse silmas nii laste nimesid õpikeskkonnas (toolidel, kappidel) kui ka kõiki muid keskkonnas leiduvaid tekste (sildid, plakatid, kuulutused

jms), sh tekste teistes keeltes, raamatuid ja lühikesi lugemistekste lugemiskeskuses ning kirjanäidiseid kirjapesas.

Kasutada võiks erinevaid tekste – nii oma käega kirjutatud, arvutil trükitud kui ka masstoodetud teksti (plakatid jms). Eriti tuleks väärtustada laste toodetud teksti, ka esimesi kritseldusi ja kirjutamiskatseid (nii käsikirjalisi kui ka arvuti abil looduid).

Ka vanematele tasub selgitada, et tähtis on, et laps kirjutaks! Ilusti ja õigesti kirjutamine kujuneb välja ajapikku ning olulist rolli määrab siin lugemisoskus – lapsed, kes palju loevad, hakkavad ka õigemini kirjutama. Aga lugema õppimine käib paljudel lastel hoopis kirjutamise kaudu – ise süsteemi avastada proovides, leiutades ja katsetades. Rühmaruumis peab pakkuma selleks võimalust, jagama lastega avastamisrõõmu ja julgelt eksponeerima ka väga algelisi ja õigekirjast väga kaugel olevaid kirjakatseid.

Ehkki nimetus „lugemispesa“ viitab eelkõige lugemisele, on fookuses tegelikult kirjaoskuse areng tervikuna. Heas pesas on ka vahendid joonistamiseks ja kirjutamiseks. Lugemispesa osana või eraldi keskusena peaks igas rühmas/klassis olema ka kirjakeskus (*writing center*), mis on varustatud vajalike vahenditega, et lapsed saaksid ise lugusid kirjutada ja raamatuid meisterdada.

Mida rohkem on rühmaruumis võimalusi, mis motiveerivad lapsi kasutama oma kirjutamisoskusi, seda suurem hulk lapsi on kirjaoskusega seotud tegevustes kaasa haaratud. Sel kombel mänguliselt tegutsedes, suureneb nii motivatsioon kirjasõnaga tegelemiseks kui ka keelelised oskused.

Kirjasõna on kutsuv ja kättesaadav

Raamatud/materjalid on kättesaadavad, eakohased, esteetilised, teemakohased, mitmekesised, huvitavad, erineva keerukusastmega.

Ahvatlev väljapanek on esimeseks stiimuliks, mis meelstab last raamatut avama. Raamatuid saab lastele kättesaadavamaks ja kutsuvamaks muuta, seades lugemispessa vitriinisarnasele avatud riiulile rikkaliku ja mitmekesise valiku raamatuid, kaanepildiga lapse poole. See on oluline esimese lugemisimpulsi tekitamiseks ja laste motiveerimiseks, meelitamaks uut raamatut avama, seda lehitsema ja uurima.

Milline on aga eakohane raamat nt 7aastasele? On neid, kes selles vanuses eelistavad lihtsaid lasteraamatuid nagu „Muna“ ja neid, kes loevad sarja Harry Potteri seiklustest. Samuti leidub hulk lapsi, kelle huvid ja lugemistase jäävad kuhugi nende kahe vahele. Õpetaja saab lapsi jälgida – ta saab lugemispessa tuua erinevaid raamatuid ja neid ka tutvustada ning seejärel vaadata, millised lapsed milliste raamatutega tegelevad. Juba 4–5aastased tunnevad mõnikord huvi ka teaduskirjanduse vastu ja uurivad hoolega nt illustreeritud ajalooramatuid. Ehkki sealsed tekstid on nende jaoks keerulised, leiavad nad infot põnevateelt joonistelt ja illustratsioonidelt ning mõni laps suudab kokku lugeda ka joonise juures oleva teksti.

Esteetilisus tähendab, et raamatud on puhtad ja korras. Katkised raamatud parandatakse hoolega ära, seda tööd saab edukalt teha koos lastega. Vajadusel otsitakse neile ümbrispaber. Väga kulunud raamat näitab ju, et see on väärt teos, mida on palju loetud! Mida nooremad lapsed, seda olulisemad on illustratsioonid. Kindlasti ei tasu õpetajal illustratsioonide valikul vaid enda maitsest lähtuda – on väga erinevaid lasteraamatute kujundamise stiile. Nii mõnigi, mis täiskasvanu vaatepunktist ei pruugi tunduda „ilus“, võib lapse silma jaoks olla väga huvitav ja kaasahaarav.

Mängud ja vahendid kirjaoskuse toetamiseks

Pesas võiks olla ka audioraamatuid ja helitekste (CD-d, MP3-mängija, jutupliiats vm digiseadmed), kirjutamise ja meisterdamise vahendeid (paberid, pliiatsid, kriidid, käärid, värvid, auguraud, nõör, klammerdaja, jääkmaterjalid jms), lugemis- ja pildimaterjale, lugemismänge, lauamänge ja loovmänge (nukud, kostüümid jms).

Lastele, kes vajavad kirjasõna avastamisel veel abi, võiks pesas olla ka jutupliiats – ekraanita digiseade, mis pakub lapsele võimalusi ise tekstide avastamiseks. Jutupliiats loeb lapsele eelnevalt helindatud raamatuid ette, esitab küsimusi ja mõistatusi, annab tegevusele kohest tagasisidet. Jutupliiatsi eeliseks on, et sellel puudub ekraan – laps saab pliatsi abiga põnevalt ja interaktiivselt avastada päris (paber)raamatuid, kaarte, skeeme jms.

Kas lugemispesas võiks olla ka arvuti? Selles suhtes on õpetajad erinevatel seisukohtadel. Arvuti abil, eriti kui see on vana ja mängimiseks sobimatu mudel, saavad juba väikesed lapsed kergesti tekste (kasvõi täheridu) luua ja nii kirjaoskust omandada. Moodsas multimeediaarvutis või nutiseadmest saab mängida mitmeid kirjaoskust arendavaid mängu, otsida ja luua tekste. Samas ei tohiks lugemispesa kindlasti muutuda arvutiklassiks.

See, kas ja kuidas kasutada pesas kirjutamiseks tehnilisi abivahendeid, on õpetaja, laste ja lapsevanemate kokkuleppe küsimus. Kui selles osas kindlad kokkulepped sõlmitakse ja neid ka järgida suudetakse, saab arvuti abil pesas kirjaoskuse arengut edukalt toetada. Muidugi ei pruugi pesa sisustus piirduda tänapäevaste kirjutamisvahenditega. Lastele pakuvad palju põnevust ka vanaaegsed töövahendid – krihvliid, tahvliid, kriidid, suled ja täitesulepead, kirjutusmasin jms.

Lugemispesas on olulisel kohal mängud – erinevad lauamängud, kõne- ja keelemängud ning rollimängud. Seetõttu on hea, kui pesas leidub erinevaid vahendeid lugude läbimängimiseks ja jutustamiseks, nt paber-, näpu- ja käpiknukke. Seal võiks olla sirm või lava, nukkude hulgas võiks olla nt tuntud muinasjutu- või raamatutegelasi, erinevaid rekvisiite, rollimängudeks ka nt kostüüme, parukaid, maske jms. Kõik näite- ja rollimänguga seotud vahendid võivad olla ka eraldi teatri- või draamakeskuses, kui rühmas või klassis selline leidub.

Millised mängud ja abivahendid pesas KINDLASTI olema peaksid? Sellele küsimusele pole üht õiget vastust. Eesti keeles on viimastel aastatel ilmunud rikkalikult õppevahendeid lugema õpetamiseks (töövihikud, aabitsad, lugemismängud, pildikaardid jpm). Seega ei tohiks lugema-kirjutama õpetamine vahendite puuduse taha jääda. Pigem tuleb õpetajal teha valikuid, milline

vahend täidab tema püstitatud eesmärgi kõige efektiivsemalt. Paljud õpetajad on läinud seda teed, et valmistavad ka ise vajalikke vahendeid (mänge, töölehti jm). Veel kasutatakse liikuvat aabitsat, täheklotse, seinatahvlit, plastiliini, magnetahvlit tähtedega, tähematti (põrandapusle) ja kineetilist liiva.

Üks meetod, millest juba eelnevas punktis juttu oli, on tekstirikka õpikeskkonna loomine: lastel olgu piisavalt tekstinäiteid, et mõista, milleks ja kuidas kasutatakse lugemist, neil olgu võimalus mängida tähtede ja sõnadega. „Keskkond on kolmas õpetaja,“ on öelnud Loris Malaguzzi. Teiseks õpetajaks on Malaguzzi nimetanud eakaaslast – rühma- või klassikaaslast. Laste rollimängudes on sageli teine laps selleks jõuks, kes kaaslast lugemise-kirjutamiseni viib. Enamasti on ta enda oskused selles vallas tugevamad kui kaaslaste omad, kuid oma eeskuju ja õhinaga veab ta kaasa ka teised lapsed. Nii juhivad ta kaaslasti poemängu jaoks rahasid kirjutama, raamatuid tegema või endaga mõnda lugemismängu mängima.

Lugemispesa olemasolu on kirjaoskuse toetamise seisukohast väga tähtis, kuid kirjaoskust tuleks väärtustada ka kõigis teistes keskustes ning üldse kogu rühma- või klassiruumis. Näiteks loovmängude keskkuses võiksid olla seinal vastavalt mängu(de) teemale teatrietenduse plakat, osatähtjate nimekiri, piletid, arsti retseptid, kingsepa hinnakiri ja kviitungid jne; teadus- või looduskeskkuses peaks lastel olema võimalus oma katsete tulemusi üles märkida. Kõigis keskustes võiks leiduda temaatilisi raamatuid, plakateid, jooniseid jms.

Isegi ehituskeskkuses saab kasutada silte erinevate materjalide sorteerimiseks (nt suured ja väikesed puuklotsid, legod, loodusmaterjalid). Keskuste seintel saab foto seeria näitena tutvustada tehtud töid (piltide juures võiksid olla ka allkirjad, lood, kommentaarid), kavandeid, põnevamaid mänge/projekte jne.

Ka siis, kui klassi- või rühmaruum pole muus osas keskustena organiseeritud, on oluline erinevate tekstide – teemakohased märksõnad, illustratsioonid, skeemid, laste tööde kavandid ja valmis tööd, rühma/klassi reeglid jne – eksponeerimine ja väärtustamine.

Teemapõhisus

Tekstid ja raamatud vahelduvad vastavalt õppe teemaatikale.

Heas õppkeskkonnas peaks kajastuma see, mis antud hetkel õppeprotsessis aktuaalne on. Näiteks kui teemaks on lilled, siis õpikeskkonnas on lilledega seotud tekste, fotosid, joonistusi ja kaarte, mängu, vahendeid, laste loodud temaatilisi pilte, skeeme, tekste jne.

Nii raamatute kui ka muude materjalide puhul on oluline, et need pole ajast aega samad, vaid muutuvad ja vahelduvad vastavalt õppetemaatikale – tekstide ja trükiste vaheldusrikkus meelitab ka lapsi rohkem pesasse – uurima uusi põnevaid raamatuid, kaarte jms. Lugesipesa võib sisaldada vanu armsaid pildi- ja muinasjuturaamatuid, mis on alati kättesaadavad, kuid kindlasti võiksid seal olla ka hetkel õpitava teemaga seotud ilukirjandus-, aime- ja teabetekstid. Nii meisterdamis- ja kirjutamisvahendid kui ka mängud võiksid samuti aeg-ajalt vahetuda. See muudab pesa laste jaoks põnevamaks, aitab vältida liigse koli kuhjumist ning tagab korra ja hubasuse.

Kui rühma- või klassiruum on korraldatud keskustena, siis võiks igas keskkuses olla ka materjale, mis innustaksid kasutama lugemis- ja kirjutamisoskust, näiteks sildid, paber, pliiatsid, pealkirjad, logod, ajakirjad, raamatud, tahvel ja kriidid, laste kirjutatud tekst, märkmikud, plakatid ja muu tekstimaterjal. Samuti võiks igas keskkuses olla selle teemaatikaga haakuvaid raamatuid, mis vahetuvad vastavalt (projekti) teemale, näiteks loovmängukeskuse juuksurimängus juuksurite ajakiri, kokanduskeskuses kokaraamat, ehituskeskuses mõni arhitektuuriga seotud raamat, looduskeskuses jutupliiats Lotte loodusmängu kaartidega ning gloobus jne.

Kõigi keskuste tekstid, materjalid, mängud võiksid olla seotud üldise (projekti) teemaga. Näiteks võib mingist rühma- või klassiruumi osast saada teatud ajaks arstikabinet, kosmosejaam, kunstinäitus – loomulikult koos vastavate tekstidega. Arsti kabinetis võib näiteks olla anatoomiaaraamatuid, erinevate elundkondade (kolmemõõtmelisi) mudeleid, retseptiraamat, erinevatest haigustest ja hügieenist kõnelevaid trükiseid jne jne.

Lugemispesa on lugemispesa

Lugemispesas on silt, et see on lugemispesa (lugemispesa logo).

See, et see mõnus koht rühma- või klassiruumis on just lugemispesa, peaks olema tähistatud ka vastava sildiga.

Eesti keeles, nagu ka paljudes teistes keeltes, võib rääkida sõnamaagiast – igal sõnal on oma tähendus ja lugu. See, et lugeõmine ja pesa ühes liitsõnas „lugemispesa“ kokku saavad ja et lapsel on võimalus seda silti päevast päeva näha ning seejuures pesas mõnusaid kirjaoskusega seonduvaid tegevusi ja mängu kogeda, võiks kogu eluks tekitada positiivse seose – kirjaoskus, see on meeldiv, põnev, turvaline.

Lugemispesa kokkulepped/reeglid on nähtaval

Lugemispesa reeglid/lepped on kõigile nähtaval kohal.

Lugemispesa peaks olema üks osa demokraatlikust rühma- või klassiruumist. Selle pesa kokkulepped sõlmitakse koos lastega, aeg-ajalt (nt uue õppeaasta alguses või siis, kui rühma või klassi tuleb uusi lapsi) vaadatakse need jälle üle, vajadusel muudetakse või täpsustatakse midagi.

Reeglid on nähtaval, väiksemate laste pesa puhul (nt sõimes) on lisatud ka piltkirjas versioon. See muudab pesas tegutsemise turvaliseks ja ettearvatuks – näiteks teab laps, et kui ta on valinud välja mingi raamatu ja seda lehitseb, pole kellelgi õigust seda temalt ära võtta; juhul kui ta toob kodust kaasa mõne raamatu, tuleb tal seda ka teiste lastega jagada; raamatuid vaadatakse puhaste kätega ja ettevaatlikult; jutupliiatsiga mängitakse kas koos (siis võib heli valjusti kosta) või üksi (siis tuleks kasutada kõrvaklappe, et teisi lugevaid või oma tekste kirjutavaid lapsi ei segaks).

Iga pesa on eriline, seepärast on erilised ka pesade reeglid. Oluline on aga see, et need on kokku lepitud demokraatlikult ja kõigile nähtavaks tehtud. Hea, kui lapsed ise nende reeglite kirjutamises osalevad – alguses õpetaja abiga, siis juba iseseisvalt.

Kuidas vastab Eesti lasteaedade füüsiline keskkond neile soovitudele? Laamann (2014) uuringust selgus, et kõigis vaadeldud rühmades oli olemas raamaturiid.

Lugemispesa ja raamatunurkadega rühmade õpetajad panevad mingi valiku raamatuid välja kaldriiulisse või tavariiulisse kaanepildiga lapse poole. Ülejäänud õpetajatel on raamatud madalal riulis seljaga laste poole, kas üksteise peal või kõrval. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajate enamik pidas oluliseks eelkõige õppevara olemasolu. Nad loetlesid vahendeid, mis sellises keskkonnas olla võiks: tähed seintel, liikuv aabits seinal, rühma seinatahvel, kirjaoskust arendavad mängud, lugemismängud, häälikumängud, peenmootorikat arendavad mängud, rohkelt raamatuid, Montessori õppevahendid, liivale/mannale kirjutamise võimalus, aabitsad, töövihikud, vihikud jne. Üks õpetaja tõi olulise keskkonnaaspektina välja lugemispesa olemasolu, üks kirjakeskuse olemasolu ning üks mainis ära siltide kasutamise õpikeskkonnas. Kaks õpetajat olid nii loovad, et nende sõnul ei ole vahendit, mille abil ei saaks lugema-kirjutama õppida.

Küsimuse peale, kuidas laste huvi hoitakse, vastas suurem osa õpetajatest, et nad lubavad lastel alati kodust raamatuid kaasa võtta. Lugemispesade ja raamatunurkadega rühmade õpetajad vastasid, et raamatute vastu huvi üleval hoidmiseks vahetavad nad raamatuid riulis vastavalt nädalateemadele või laste huvidele. Osa õpetajaid toob nädala- või kuuteemaga seoses raamatuid metoodilisest kabinetist, kodust või raamatukogust ning kasutab neid õppetegevuse ajal. Veel on üksikud õpetajad huvi tekitamiseks või hoidmiseks lastega raamatukogu külastanud, suunanud neid iseseisvalt raamatutega tegelema või pannud lugemispessa mõne ülesande, mis suunaks raamatuga tegelema. Raamatuid vahetatakse mõnes rühmas iga nädal, mõnes üle nädala.

Uusi raamatuid tuuakse lähtuvalt nädala teemast ja laste huvist; peetakse silmas, et oleks ka suurtähtedes raamatuid, mida lapsed saaksid ise lugeda. Enamasti on rühmades väljas jutu- ja pildiraamatud ning muinasjutud, vahel ka teatmeteoseid (lasteentsüklopeedia jms), lasteajakirju ja koomikseid. Mitmekesisus võiks selles osas olla kindlasti suurem.

Rahvusvaheliselt kasutatav kirjaoskust toetava õpikeskkonna mõõdik ELLCO Pre-K kirjeldab „suurepärasena“ niisugust lasteaia õpikeskkonda, mis sarnaneb suuresti „Lugemispesa“ kriteeriumidele. Eraldi on välja toodud see, et ruumis on palju näiteid tekstidest (laste töödel, plakatitel, rühma tehtud raamatud), mis selgelt väljendavad kirjutamise eri eesmärgi, näiteks on laste ideed nädalateema kohta välja kirjutatud ja eksponeeritud, laste jutustatud lood on raamatukeskuses jms. ELLCO Pre-K mõõdikut on kasutanud Missouri State University ülikooli teadlane Denise Cunningham (2010)

kes uuris nii klassiruumi füüsilist keskkonda kui ka õppetöö vorme, et saada teada, mil määral klassiruumi keskkond toetab kirjaoskuse arengut. Tema tulemused näitasid, et kirjaoskust toetava keskkonna kvaliteet ja laste kirjaoskuse tase on omavahel tugevalt seotud.

Meie õpetajad kinnitavad küll, et peavad teksti õpikeskkonnas oluliseks või lausa väga oluliseks. Vaatlustulemused näitavad siiski, et paljud lasteaiarühmad on tekstiliselt vaesed. Enamasti on seintel tähed ja numbrid, vahel ka nädalapäevad, aastaajad või kuud. Mõnel pool võib näha korrapidajate tabeleid ja rühmareegleid. Laste nimed on esikukappidel ja rätikunagidel, mõnes rühmas ka toolidel, vooditel. Õpetajad ei oska aga piisavalt hinnata laste endi loodud tekstide, esimeste kirjakatsetuste ja (loov)mängus valminud kirjutiste väljapanemist. (Laamann, 2014)

Kirjaoskust toetav vaimne keskkond

Lugemispesa pole lihtsalt kena koht, see on eelkõige MÕNUS koht, kuhu pugeda. Tähtis on just emotsioon, mis lugemisega kaasas käib ja mis lapsega kogu eluks kaasa jääb.

69d Ülenurme võidupesa2

Ülenurme lasteaia lugemispesas on mõnus ja lapsed naudivad seal olemist. Foto õpetaja Evelin Sarapuu.

Lapse omaalgatuslik, huvipõhine vabalugemine

Lugemispesa vaimse keskkonna alla kuulub positiivne meeleolu, mis meelitab pessa pugema, ning ahvatlev teksti- ja raamatuvalik, mis toetab huvi tekkimist.

Lugemispesa üks alusideedest oli luua igale lapsele motiveeriv lugemiskeskkond – mõnus ja turvaline koht, kuhu lapsel on hea pugeda ja ISE valida, mida ja kuidas lugeda või lehitseda.

See arusaam toetub soliidsele teaduslikule alusele. Läbi kogu elu on kirjaoskuse puhul pea kõige olulisem lapses lugemishuvi äratamine ja selle alalhoidmine teismeeas ja täiskasvanuna.

Suzanne Mol ja Adriana Bus on oma 2011. aasta metauuringus võrrelnud andmeid lugemise kohta väga erinevates vanuseastmetes lasteaiaast kõrgkoolini. Nad leidsid, et vabalugemisel (lugemine enda initsiatiivil väljaspool ametlikku õppetööd) oli väga erinevas vanuses lugejate kirjaoskuse arengus oluline roll. Mida enam lugeda, seda parem on sõnavara ja loetust arusaamine; see omakorda toob kaasa paremad tulemused ka kõigis teistes õppevaldkondades, sest infot edastatakse suures osas just kirjalike tekstide kujul. Tekib positiivne lugemisahel.

Välja saab tuua ka vastupidise tendentsi: lapsed (samuti noored ja täiskasvanud), kes vabatahtlikult ei loe, jäävad kirjaoskuse arengus lugevatest kaaslastest aasta-aastalt üha enam maha. Need, kes ei armasta lugeda, kogevad, et nende madal kirjaoskuse tase takistab loetust arusaamist. Kuna lugemine ei paku naudingut, tekitab see tegevus pigem negatiivseid emotsioone ja vähendab veelgi edasist huvi ja motivatsiooni – tekib negatiivne lugemisahel.

Nende uuringutulemuste valguses on väga oluline, et õpetaja pakuks lastele võimalusi just pingevas õhkkonnas vabalt ja omal valikul lugeda. Tekstide sisu ja raskusastme võivad lapsed ise valida, peamine on motivatsioon ning lugemisega seonduvad positiivsed emotsioonid. Õpetaja roll on julgustada vanemaid ka kodus laste vabalugemist igati toetama. Positiivne lugemisahel saab alguse lasteaia ja jätkub läbi algklasside kogu elu.

Kas lapsed, kes varases lapseas ei avasta lugemise mõnu, ongi lootusetult rongist maha jäänud ja neist ei tulegi kunagi häid lugejaid? Õnneks see nii pole.

Samade autorite uuring toob välja, et kui nn tõrksad lugejad (reluctant readers) õnnestub tekstide juurde meelitada ja nad hakkavad vabal ajal raamatutega tegelema, teeb nende lugemisoskus isegi suurema hüppe, kui nendel, kes regulaarselt lugemisega tegelevad. See pole ka ime – kogenud lugejate kirjaliku teksti mõistmise oskus ja sõnavara on juba tasemel, milles olulise hüppe tegemine on keeruline (nn lae-efekt). Need, kes esialgu kuulusid tõrksate lugejate hulka, võivad aga kogeda, kuidas oluliselt paranevad nende sõnavara ning võime mõista ja nautida kirjalikke tekste; see võib kaasa tuua veel suurema lugemishuvi ja aidata liikuda negatiivselt lugemisahelalt positiivsele. (Mol ja Bus, 2011)

Lugemispesa raamatute valik

Olgu lugemispesa koolis, lasteaia või kodus – selle vaimse ja emotsionaalse mõõtme määrab olulisel määral see, mida seal teha saab, sealhulgas see, milliseid raamatuid ning muid trükiseid ja tekste on võimalik kasutada. Lasteraamatuid publitseeritakse nüüdisajal nii palju, et õpetajatel on raske neid kõiki teada, rääkimata siis läbilugemisest või teadliku valiku tegemisest. Raamatute kvaliteet on aga kõikuv ning mõistagi pole nad odavad. Sama probleem on lapsevanematel – kodune raamaturiik ja rahakott pole lõputu ning koju tahetakse osta tõesti vaid häid ja arendavaid raamatuid.

Kui palju ja milliseid raamatuid lugemispesasse varuda, sõltub paljuski füüsilistest tingimustest – kui palju on ruumi riiulite ja muude raamatualuste jaoks, kui kõrgel need asuvad, kuidas sinna

raamatuid ja muid trükiseid asetada saab. Spetsialistid peavad oluliseks, et raamatuid oleks piisav hulk (näiteks vähemalt 5 nimetust lapse kohta), et raamatud oleksid asetatud kaanepildiga kasutaja poole ja et nad aeg-ajalt vahelduksid. Isegi kui riiulil ruumi vähe on, võiks aeg-ajalt teatud teoseid kaanepilti lugeja poole pöörates esile tuua.

Kust raamatuid saada?

Üks kindel viis on see, kui õpetaja toob kodust kaasa need raamatud, millest ta oma lapsed välja on kasvanud. Kõigil aga seda võimalust või soovi pole. Siis on soovitatav luua suhted kohaliku rahva- või kooliraamatukoguga. Paljud õpetajad nii lasteaias kui ka koolis külastavad oma rühma või klassiga raamatukogu iga paari nädala tagant ja laenutavad sealt igäühele midagi. Järgmisel korral viiakse need raamatud tagasi ja laenutatakse uued. Nii saavad lapsed juba varakult oskuse raamatukogus käituda, iseseisvalt teoseid valida ja sõpradega arutada, miks ja mida võtta. Väga oluline on saada ka kogemus, et me oleme lugejatena erinevad ning et meie oskused ja huvid on erinevad.

Ühiseks kasutamiseks võib raamatuid, ajakirju ja muid trükiseid tuua ka kodudest. Sellise tööviisiga kaasneb tore võimalus, et vanemad tulevad ise rühma või klassi oma lemmikutest rääkima. Selline lapsevanema eeskuju on tohutult väärtuslik. Vanematega kokkuleppel saavad lapsed ka ise oma lemmikraamatuid rühma ja klassiruumi tuua – see on väärt võimalus üksteiselt õppida.

Kuidas lugemisvara valida?

Õppevara valikul peetakse tavaliselt väga hoolega silmas eakohasust: et oleks kasutada tekstid-pildid, mida laps suudab jälgida, ning teemad, mis on parasjagu aktuaalsed.

Tasuks aga mõelda sellelegi, et just raamatute valik vabaks tegevuseks võimaldab anda stiimuleid lähema arengu tsoonis liikumiseks. Lastele meeldib areneda, uusi asju kogeda, tunda ennast suuremana. Vaba lugemise tegevused ongi just sellised, kus saab proovida, kas ma juba oskan? Tore on uurida, mida varjab enda taga seninägemata raamatukaas.

Igas rühmas ja klassis on olemas oma juhtlugejad – lapsed, kes on hakanud lugema rohkem ja kiiremini, justkui oma vanusest ette. Nende eeskujul võib olla suur mõju teistele lastele, kui

juhtlugejaid mõistlikult rakendada. Lugemispesa peaks midagi sisaldama ka sellise lapse jaoks, keda huvitab natuke suurem kujutluste ring või teravam süžee kui rühma- või klassikaaslaste üldisemalt. Näiteks on lasteaia väga tuntav 6–7aastaste laste (ka tüdrukute!) tüdimus lüürilistest muinasjuttudest („Tuhkatriinu“, „Okasroosike“ jt), seevastu võivad neid vägagi võluda lood, kus on juba veidi õudust ja karmi nalja, nagu lood vanapaganast, kummitustest jms.

Kiiret pole ka lihtsama lugemisvara ära panekuga. Alati on neid lapsi, kelle lugemisoskus on alles sealmaal, kus teistel oli kaks-kolm aastat tagasi. Mõni sisult põnev aga napi tekstiga raamat võiks leiduda veel ka kolmanda ja neljanda klassi lugemispesa väljapanekus. Iga lapse jaoks võiks olla seal raamat, mis justkui sõbralikult õlale patsutab: „Oskad mind lugeda ja saad kõigest aru, nii nagu peab.“

Eesti lugemisdidaktikud on jõudnud üksmeelele selles, et lapsed arenevad väga erinevas tempos, kusjuures need arengujärgud ei ole üksteisest järsult eristatavad, vaid laps läheb vahel ka sujuvalt ja märkamatu ühelt oskuse tasemelt teisele. Seepärast on väga oluline lasta lapsel võimalikult palju ise valida, millise teksti ja pildikeelega raamatut kätte võtta.

Päris väikeste laste raamatute puhul on oluline vormiline ja visuaalne mitmekesisus. Paksud kartongist lehed lasevad end käepäraselt keerata ning väike formaat lubab raamatut mõnusasti süles ja käes hoida. Ehkki ilmub palju igasugu toredate detailide, karvaste lappide ja erisuguste aukude, magnetist osade ja muu sellise lisandusega raamatuid, tasub mõelda, et need iseenesest ei tee veel raamatut huvitavaks. Nendegi raamatute puhul on rikastav osa täiskasvanul või suuremal lapsel, kellega koos raamatut uuritakse, oma kogemust sõnastatakse ja nähtava-katsutava üle arutletakse.

Sõimerühmas võiks olla raamatud, mis toetavad lapse keeleliste ja üldse vaimsete võimete arengut: lihtsaimal juhul on igal leheküljel üks hästi äratuntava objektiga lakooniline pilt, olgu selleks karu, pall või ämber. Siit samm edasi on raamatud, kus on detailirohked teemapildid, näiteks lastetoa pilt, mille äärel on üksikud objektid (pall, ämber ja karu), mida tervikpildilt samal kujul üles võib leida. Sellised raamatud arendavad nägemistaju ja tähelepanu – vaataja silm peab liikuma üles-alla, paremale-vasakule, et piciasju omavahel võrrelda. Oluline on, et esemed ja olendid oleksid joonistatud äratuntavatena. Igas värvilises pildiraamatus see nii ei ole.

Omaette väärtus on mudilasraamatutel, mis suunavad märkama ja nimetama värvusi, võrdlema hulki ja kujundeid ning loendama, teenides nii otseselt õppekava eri valdkondi.

Head on pildiraamatud tuntud muinasjuttude kohta, mille pildirida lubab loo sündmustikku meelde tuletada ning on jutustamisel ja dramatiseerimisel toeks. Seal polegi oluline teksti sõna-sõnalt lugeda, vaid just lapsega koos tegevuse käiku meenutada.

Lasteaia teemadega sobivad sama tegelasega sarjad, olgu selleks siis poiss, tüdruk või loomalaps. Sellisteks on näiteks Aline de Pétigny sarjad Laurast ja jäneselaps Kasparist ning Sandrine Rogeoni sari poisist nimega Kaspar. Neis kõigis käsitletakse igapäevaelu olukordi: hirm kummituse ees, esimene kogemus pissipotiga, maiustamine, kadunud asja otsimine, rannas ja metsas käimine, aiatööd jms. Karupoeg Viktori sari on eelnimetatutest veidi seikluslikum ja toetab silmaringi avardamist, kuna Viktori askeldused viivad noore lugeja julgemalt erilaadi keskkondadesse, reisile ja matkama.

Kodumaiseid lihtsa pildi ja tekstiga raamatuid paraku napib. Kirjastuse Päike ja Pilv sari „Loen ise“ on vahelduva tasemega ning seal pole sama tegelasega teoste järgnevust, mis tekitaks huvi lugeda järgmist ja veel järgmist. Toredad üksikteosed on Aino Perviku „Roosaliisa prillid“ ja Krista Kumbergi „Linda nööp“. Koolieelikute ja 1.–2. klassi laste mõttemaailma on hästi tabanud Aino Pervik oma sarjas „Paula elu“, mille igas raamatus on ka toredaid poisstegelasi.

Erilisel kohal on ka raamatud loodusest. Lugemispesasse võiks jõuda omamaise nukufilmitegelase Miriami loodusraamatute sari – „Miriam ja kalad“, „Miriam ja lilled“, „Miriam ja puud“ jne (rež Mait Laas, tekstid Teet Kamarik), kassetina ilmunud sari „Minu esimesed avastused looduses“ (mida täiendavad väga oluliselt CD ja must-valged töölehed) ning kirjastuse Sinisukk sari „Pildiraamat“ (pisikestest loomadest, printsessidest, ookeanist, transpordist jne). Selliste sarjadega tegelemine õpetab lastele aimeraamatute elementide (sisukord, seletused, indeksid jm) kasutamist.

Tähelepanu vääriavad ka sellised pildiraamatud, kus teksti peaaegu pole, nagu näiteks kirjastuse Draakon & Kuu poolt välja antud Germano Zullo ja Albertine raamat „Väike lind“, mis jutustab lugu erksate värviküllaste maalide vahendusel. Väga head pildiraamatud võivad olla üsna lakoonilise värvivalikuga, näiteks Ian Falconeri „Olivia“ on välja peetud peamiselt musta ja punase tooniga. On olemas isegi selline raamatuliik, mida nimetatakse „vaiksed raamatud“

(*silent books*) ehk sõnadeta lood. Üksnes pilt annab edasi kõike, mis moodustab loo: sündmused, karakterid, suhted, detailid. Eriti oluliseks muutuvad sellised raamatud mitmekultuurilises hariduses. Siin pole keelelisi takistusi, kõik võivad raamatu sisust ühevõrra aru saada.

Pildi osa on viimastel aastatel märksa suuremaks kasvanud ka nii-öelda juturaamatutes. Koolijutud, seiklusjutud, kunstmuinasjutud – neis kõigis võib leida lehekülgede, ka paarislehekülgede kaupa illustratsioone. Tihti on need eeskätt mustvalged joonistused, millel on mitmesuguseid funktsioone. On joonistused ja kujundusvõtted, mis lähendavad raamatuteksti laste endi poolt loodavatele tekstidele, näiteks koolilood, mis on justkui joonelisele vihikulehele käekirjas kirjutatud ja sisaldavad pisikesi joonistatud detaile teksti sees (nt Liz Pichoni „Tom Gatesi äge maailm“). Joonistatud osad võivad anda edasi sisu elemente nagu tunniplaan või nädalakava (Chris Riddelli „Ottoline ja Kollane Kass“, „Ottoline läheb kooli“), seiklusjutu pingelisi episoodide, tagaajamist ja ekslemist (Brian Selznicki „Hugo Cabret“ leiutis“). Selliste raamatute sündmuste vahendamine eeldab hoopis teistsuguseid oskusi kui traditsioonilise loo ümberjutustamine.

Ajal, mil igast tuntumast süžees on välja antud kümneid eri versioone, mugandusi ja arendusi, võiks lugemispesa raamatuvalik väljendada ka õpetaja hoiakut maailma ja Eesti kirjandusklassika suhtes. Hans Christian Anderseni lastepärasemad muinaslood, Jacob ja Wilhelm Grimmi muinasjutud ning Astrid Lindgreni raamatud loovad aegade sideme laste, vanemate ja vanavanemate lugemisvara vahel. Eesti lastekirjanduse klassikast on hea keelekasutuse tipptaseme näiteks Eno Raua ja Ellen Niidu teosed

Häid suuniseid kirjanduspildis orienteerumiseks annavad Eesti Lastekirjanduse Keskuse koduleht (www.elk.ee), Lastekaitseliidu koostatavad „Hea raamatu“ nimekirjad (www.lastekaitseliit.ee) ning Eesti Lugemisühingu koduleht (www.lugemisyhing.ee). Kindlasti on väga heaks abiliseks lähima raamatukogu – kooli- või rahvaraamatukogu – töötajad.

Hea seltskond ja eeskuju

Autonoomse motivatsiooni aluseks on kompetentsus, autonoomia ja seotus (Ryan ja Deci, 2008). Pesas tagab autonoomia see, et laps saab ise valida, kuidas ja mida seal teha. Need valikud tagavad ka kompetentsustunde – ta saab uurida ja luua just selliseid tekste, mis talle huvi ja väljakutset pakuvad. Seotuse omakorda tagab hea seltskond pesas.

Lugemispesa vaimse keskkonna põhimõtete seas on:

Koostegutsemise rõõm ja eeskuju – nii kaaslaste kui ka õpetaja oma. Pessa võiks kutsuda vanemaid, kirjanikke ning erinevate põnevate elualade esindajaid. Näiteks võib lastele oma lemmikraamatut lugeda mõni jalgpallur, näitleja, kokk.

Nii mõnelgi korral saab eluaegne lugemishuvi alguse ühest konkreetsest sündmusest, olulise inimese eeskujust. Lasteaia- ja klassiõpetaja on paljude laste jaoks just see inimene, kelle arvamus korda läheb ja kelle sarnane ka laps tahaks olla. Mõne lapse jaoks võib aga liikumapanevaks jõuks olla hoopis mõni külaline, nt sõbra isa, kes kooli/lasteaia lugemispesas loeb ette katkendi oma lapsepõlve lemmikraamatust. Või kuulus sportlane, kes seal räägib, kuidas teisme-eas raamatute abil „indiaanlastega rändamine“ on aidanud tal profisportlasena oma kaotustest õppida ja suurteks võitudeks vaimujõudu koguda.

Hea seltskond ja turvalised lugemiskaaslased. Tihti on pesa elanikuks ka lugemishimuline maskott, mille on meisterdanud õpetaja, vanemad või lapsed ise.

Lugemispessa võib puggeda üksi – raamatutest juba leiab head seltskonda! Ent seal on palju põnevat teha ka väikse kaaslaste grupiga – uurida koos raamatuid, meisterdada neid, mängida mängu. Eriti lasteaia lugemispesas, kuid ka algklassides, on mõnegi lapse jaoks oluline ka see, et pesas on oma „püsielanik“, nt mõne lapsevanema heegeldatud Raamatukoi või Tark Siil või Sipsik.. või kohe mitu toredat maskotti. Sellise tegelasega koos saab alati lugeda, maailma asju arutada, vajadusel talle ka oma muret kurta.

Seda, et lugemispesa vaimne õhkkond on õnnestunud, näitab pesa omaksvõtmine laste poolt – lastel on regulaarne võimalus õppetegevuse teatud momentidel ja vabal ajal pesas tegutseda ja raamatuid kasutada, nad naudivad seda võimalust.

Turvalisus ja kokkulepped

Pesa omaksvõtmist aitab kindlustada kaasav õpikultuur – lapsed ja vanemad tunnevad, et pesa on nende oma, nad on kaasatud pesa loomisse, sisustamisse ja tegevuste kavandamisse. Lastega koos on loodud või üle vaadatud lugemispesa reeglid/lepped, need on positiivses sõnastuses.

Lugemispesa reeglid pole „ülalt antud“, ideaalis on need just kokkulepped kõigi osapoolte vahel, mis regulaarselt ka üle vaadatakse. Just sellised kokkulepped on ka laste jaoks olulised ja armsad ning nad kannavad ise hoolt, et kogu rühma/klassi liikmed ja ka külalised neid teaksid ja täidaksid.

Lugemispesa kokkulepetes ei tasuks välja tuua seda, mida pesas teha EI tohi. Näiteks kui lapsed pakuvad, et „pesas ei tohi kisada ja lõuata“, siis tasub õpetajal küsida: „Kuidas siis pesas rääkida tuleks?“. Ning kokkulepetesse võibki kirja saada, et „Pesas räägime vaikselt ja sõbralikult“.

Edusammude märkamine ja tunnustamine

Lugemispesa vaimse keskkonna oluliseks osaks on iga lapse väikeste (ka imetillukeste) edusammude tunnustamine.

Olgu pesa kas lasteaias, koolis või kodus – selle vaimse keskkonna oluliseks osaks on lapse kujuneva kirjaoskuse märkamine ja tunnustamine. Kuidas seda täpsemalt teha ning lapse kujunevat kirjaoskust märgata ja kaardistada, sellest põhjalikumalt järgnevas, õpetaja rolli peatükis.

Kindlasti tasub nii õpetajal kui ka vanemal teadvustada, et lugemispesa on loodud just selleks, et iga lapse kirjaoskus saaks ea- ja huvikohaselt ning positiivses õhkkonnas areneda. Kui laps valib pesas näiteks raamatu, mis tundub tema jaoks liiga raske, või vastupidi – liiga lihtne, siis ei tasuks õpetajal või vanemal seda valikut kritiseerida.

Juba väga väike laps võib üllatada – nt uurides entsüklopeediat, võib ta osutada illustratsioonidele ja väga asjalikult seletada, milliste loomade või masinatega pildil tegemist on. Või ka illustratsioone omamoodi tõlgendada – näiteks mereröövel, kes rõõmustab kullakasti juures, võib väikse pildivaataja jaoks olla hoopis suure kartulisaagi üle rõõmustav talumees. Täiskasvanu ülesandeks pole lapse vigu „parandada“, vaid temaga koos uurida ja imestada.

Õpetaja rollid

ÕPETAJA, KOTKAS JA ÖÖBIK

Anumat võib lihtsalt täita.

Lihtsalt täita. Ongi kõik.

Tõrvikut võib lihtsalt läita.

Lihtsalt läita. Ongi kõik.

Anum ise end võib täita,

kuni punni paisub kõik.

Tõrvik ise end võib läita,

kuni tuhaks saanud kõik.

Sina, õpetaja, täida,

jaga suure kulbiga!

Sina, õpetaja, läida

tahituid ja tahiga.

Ükskord kotkast tulilindu

kõrgustesse sööstmas näed,

ükskord suveööde ööbik

laulab laksatama mäed.

Küllap kord ka sinu panus

puhkeb andes väikeses.

Nimetult, kuid temaga

saad osakeseks päikesest.

Ott Herodes

Ideaalis peaks kogu kooli või lasteaia õpikeskkond kirjaoskuse arengut toetama – juhtkond peaks olema kursis selle keskkonna oluliste tunnustega ja tegema teadlikke samme selleks, et iga rühma- või klassiruum võimalikult hästi neile tunnustele vastaks. Kogu õppeasutuse õpikeskkond ja õppekava saavad kirjaoskuse arengut palju toetada, ent need pole siiski kõige määravamaks faktoriks.

Võimalik, et progressiivses koolis ning lastepäraselt sisustatud ja kena lugemispesaga klassiruumis rakendab õpetaja siiski meetodeid, mis ei soosi kõigi laste kirjaoskuse arengut. Näiteks nõuab ta kõigilt klassi ees lugemist ja halvustab neid, kes sellega teistest vähem edukalt toime tulevad, lugemispesasse lubab aga vaid tublimaid lapsi, kes õpiku või töövihiku ülesanded enne teisi valmis saavad. Võimalik on ka vastupidine praktika – koolis või lasteaias, mille juhtkond ei tea ega väärtusta kuigivõrd kirjaoskuse arengut toetava keskkonna tunnuseid, leidub õpetajaid, kes on oma klassi- või rühmaruumi kõigest hoolimata loonud laste initsiatiivi toetava, kirjasõnarikka, mõnusa lugemispesa.

Selles, kuidas laste kirjaoskus areneb ning kuidas nad kirjasõnasse suhtuvad, saab vanemate järel kõige enam kaasa rääkida õpetaja. Iga klassi- või lasteaiaõpetaja arusaamad ja väärtushinnangud, teadmised ja nende rakendamisoskus, hoolivus ning pedagoogiline meisterlikkus mõjutavad seda, kuidas tema õpilased lugemise ja kirjutamisega seonduvasse suhtuvad.

Tüüpilises klassiruumis räägib suurema osa ajast õpetaja ning lapsed kuulavad. Nii ei saa aga õpetaja piisavat teavet, kui palju lapsed tegelikult ise asju mõistavad ja end väljendada oskavad. Oma tahet liigselt peale suruv õpetaja ei aita esile tulla laste sisemisel õpimotivatsioonil ega arvesta nende huvisid ja vajadusi. Eriti keerulises seisus on sellise õpetajaga aeglasema arenguga ja ka andekamad õppijad. Esimesed võivad kaotada oma eneseusu, kuna nende kirjaoskus areneb aeglasemalt kui kaaslastel. Õpetaja võib neid alusetult süüdistada ebapiisavas pingutamises. Ka võimekad õpilased ei taha rangelt piiritletud ja õpetaja poolt juhitud õppetegevusi – nad tahavad kirjaoskusega seonduvat ise katsetada, avastada, „leiutada“. Kui neid katsetusi ei tunnustata, võib neil kaduda huvi lugemise ja kirjutamise vastu ning hiljem ei jõua nad tasemeni, mida nende võimed võimaldaksid.

Eesti PISA testide tulemused näitavad, et meie haridussüsteem saab väga edukalt hakkama keskmiste ja nõrgematega, ning just võimekamate õpilaste arengu toetamises on meil kõige enam kasvuruumi. Nüüdisaegne arusaam õpetamisest nõuab selliste võtete kasutamist, kus õppija ise uurib, katsetab, avastab – õpetaja roll on olukordadele reageerimine, analüüsimine ja otsuste langetamine olukorrast lähtuvalt. Kasutades õppijate teadlikku jälgimist ning aktiivset kuulamist, nt jutuajamisi loetud raamatute üle, saab õpetaja kõigi laste kirjaoskuse arengut teadlikumalt jälgida ja toetada.

Õpetaja saab olla õpiprotsessis juht, suunaja, info edastaja, vaatleja, hindaja, tagasisidestaja. Õpetaja loob keskkonna, vahendid, motiveerib, modelleerib (kuidas käib lugemine, kuidas kirjutada tähti jne), loob olukordi ja situatsioone, kus õppimine võib toimuda. Õpetaja on huvi ärataja, tuues klassi või rühmaruumi uusi raamatuid ja tutvustades neid lastele, innustades lapsi iseseisvalt raamatuid uurima ja lugema. Õpetaja tunnustab ja hindab laste kujunevat kirjaoskust – annab sõnalist positiivset tagasisidet lastele, kes iseseisvalt raamatutega tegelevad ja tunnustab pisimaidki edusamme. Oluline on märgata ja analüüsida lapse arengut, tema edusamme või ka mahajäämust keele, kõne ja kirjaoskuse arengus. Varajane märkamine ja vajadusel sobiv sekkumine võib aidata leevendada hilisemaid lugemis- ja õpiraskusi koolis.

Õpetaja planeerib, valib sobivad õppemeetodid, lõimib õppimist laste igapäevategevustega. Selleks peab ta teadma, missugust õppetegevust eeldatakse (mida sätestavad riiklikud õppekavad, millised on õppeasutuse juhtkonna ootused ja arusaamad, mida ootavad lapsevanemad ja lapsed), kuidas korraldada tööjaotus kolleegidega ning milliseid ettevalmistusi tuleb teha. Õpetaja tegevuse laad võib kirjaoskuse arengut toetava keskkonna mõju nii võimendada kui ka vähendada. Rangelt juhitud ja suunatud tegevused, valikuvabaduse ja omaalgatuse puudumine ja tegevuste väga täpne ettekirjutamine ei jäta piisavalt ruumi loovusele, valikutele ja lugemismõnule.

Õpetajal on lugemispesas täita palju olulisi rolle:

- vaimse ja füüsilise õppekeskkonna kujundamine;
- laste initsiatiivi, õpimotivatsiooni ja lugemis- ning kirjutamishuvi toetamine;
- kirjaoskust vajavate olukordade teadvustamine ja väljatoomine;
- eeskuju pakkumine;
- laste keeleliste oskuste arengu toetamine;

- laste metakeeleliste oskuste (keele teadvustamise) toetamine;
- lõimitud ja mänguline õppe kavandamine;
- laste kirjaoskuse arengu kaardistamine ja tagasisidestamine;
- koostöö kolleegidega ja vanematega laste kirjaoskuse arengu toetamisel.

Õppekeskkonna loomine

Õpetaja ülesandeks on lugemispesa vaimse ja füüsilise keskkonna (ja kogu kirjaoskust toetava õppekeskkonna) kujundamine. Lugemispesa füüsilise ja vaimse keskkonna tunnused on pikemalt avatud eelnevates peatükkides.

Neid keskkondi luuakse koostöiselt – õpetaja(d), lasteaias assistendid ja õpetaja abid, lapsevanemad ja loomulikult õppijad ise. Võtmeroll keskkonna loomises on aga õpetajal.

Rahvusvaheline kirjaoskust toetava õpikeskkonna mõõdik ELLCO Pre-K kirjeldab õpetaja ning rühmapersonali rolli „suurepärasena“ kui

- materjalid ja tegevused on seotud sisukate ja laste jaoks huvipakkuvate teemadega, et toetada lõimitud õppimist. Võimalusel pakutakse lastele mängu, ideid ja ülesandeid, milles nad saavad kasutada oma keele- ja kirjaoskust lõimituna käsitletava õppeteemaga.
- õpetajad väärtustavad laste huvisid ja arvamusi, laste kaasamise abil muudavad nad õppeprotsessi mitmekesisemaks ja tõhusamaks. Hindamisel ja tagasisidestamisel on olulisel kohal vestlused ja arutelud (nt laste väljapandud tööde üle) jt aktiivõppe meetodid, mis näitavad, mida lapsed on selle teema kohta mingi aja jooksul õppinud.
- rühmaruumis erinevat rolli kandvate täiskasvanute vahel on tunda organiseeritust ühisele eesmärgile ja paindlikkust täiskasvanute rollijaotuses, et arvestada laste vajadusi ja suunata neid tegelema aktiivse õppetegevusega.
- täiskasvanud (õpetajad, õpetaja abi, vabatahtlikud, lapsevanemad, praktikandid vms) tegutsevad üheskoos üksteist austades, nad kõik suhtuvad heatahtlikult lastesse ja nende õppetegevustesse rühmaruumis.
- täiskasvanud tegutsevad kooskõlastatult, positiivne fookus on lastel, nende (õppe)tegevustel ja arengul.

- lapsed teavad klassi/rühma reegleid ja päevaplaani. Selle tõestuseks on, et nad liiguvad väheste konfliktidega sujuvalt ühelt tegevuselt teisele ja neid võib tihti näha eesmärgipärasel tegevuses. Õpetaja(te) poolset juhendamist on minimaalselt.
- laste käitumisele on esitatud selged ootused mitmel viisil ja läbi positiivsete strateegiate (arutelud grupis ühiste reeglite üle, reeglite selgitamine, tunnustamine hea käitumise korral jt).
- õpetaja sekkumine konflikti on rahulik ja mitteähvardav, see suunab lapsed rahuliku, iseseisva (koos kaaslasega või üksi) konflikti lahenduseni.
- paindlik päevakava ja tegutsemine väikestes gruppides toetab laste algatust ja annab lastele võimaluse tegeleda sellega, mis neid huvitab, samuti võimaluse küsida ja mõelda. Näiteks sisaldab päevakava piisavalt aega iseseisvaks tegevuseks ja uurimiseks.
- õpetajad organiseerivad ja pakuvad huvitavaid kogemusi, mis aktiivselt hõlbustavad laste iseseisvust ja sisukat osalemist õppetegevuses.

(Kohandatud Smith, Brady & Anastasopoulos 2008 põhjal.)

Lapse initsiatiivi, õpimotivatsiooni ja lugemishuvi toetamine

Õpetaja ülesandeks lugemispesas peaks olema iga lapse initsiatiivi, õpimotivatsiooni ja lugemis- ning kirjutamishuvi toetamine. Esmalt peaks õpetaja tundma siirast huvi iga lapse mõtete, ideede ja arengu vastu.

See huvi on suhte loomise aluseks. Juhul kui laps tunneb, et õpetajat tegelikult ei huvita, mida ta mõtleb, tahab ja tunneb, siis on ka lapsel keeruline huvi tunda õpetaja poolt pakutavate, sh kirjaoskuse arengut toetavate tegevuste vastu. Õpetaja peaks olema aktiivne kuulaja. Lisaks kuulamisele tuleks tal ka väljendada seda, et ta on lapsest aru saanud, ja teda toetada. Kiire ja ebatäpne reageering lapse jutule osutab sellele, et last ei võeta tõsiselt. Oluline on lapse jutu kuulamisel väljendada end nii hääletooni kui ka kehakeele kaudu: silmside, noogutamine jne. Siirast huvi saab väljendada aktiivse kuulamisega, oluliste ideede ülesmärkimisega (pedagoogiline dokumenteerimine) ja õppetöös kasutamisega. Näiteks kui mõni lastest on väljendanud huvi mingi teema vastu (indiaanlased, jäähoki, ponid ja üksisarvikud) ning mõne aja pärast toob õpetaja kaasa teemale vastava raamatu, märgib ta põhjuseks, et üks lastest (nt Mari või Jüri) seda vestluses mainis.

Varasematel aastatel keskenduti õpikeskkonna kvaliteedi hindamisel peamiselt füüsilisele keskkonnale: materjalide kättesaadavus ja rohkus, ruumi suurus ja turvalisus. Füüsiline keskkond ongi väga oluline, ent selle mõju saab mitmekordistada, kui õpetaja lähtub õppe kavandamisel põhimõtetest, mis juba sõimeeast peale väärtustavad laste iseseisvust, omaalgatust, huvi kirjalike tekstide loomise ja lugemise vastu. Kui see initsiatiiv, oskus ja julgus ise tegevusi algatada, kavandada ja hinnata lasteaias välja kujunevad, tuleks samade põhimõtetega kindlasti ka koolis jätkata. Ka seal peaks õpikeskkond võimaldama valikuid, toetama laste initsiatiivi ja loovust, arvestama erinevaid huvisid ja erinevat arengutempot. Tore on, kui klass või rühmaruum on liigendatud keskusteks ja seal on lugemispesa. Ent tähtis on ka see, kas ja kuidas saavad lapsed kaasa rääkida,

- millises keskkuses tegutseda;
- kellega koos seal tegutseda;
- mida keskkuses või lugemispesas konkreetselt teha;
- millal keskkuses või pesas olla;
- millised raamatud ja muu õppevara keskkuses või pesas on.

Lasteaias väärtustatakse valikute tegemist rohkem. Nii mõneski rühmas võib laps tõepoolest valida, mida ta joonistab, voolib, mis mängu mõnes keskkuses mängib või millist teksti hakkab looma. Koolis on paljude õpetajate arvates takistuseks tihe õppekava. Samas on meie õppekavas eeldatavad õpiväljundid kirjeldatud kooliastmeti. Nendeni liikumisel on nii kooli, klassi kui ka üksiku õpilase tasandil lubatud palju vabadust. Näiteks lubab kehtiv riiklik õppekava koolis üldõpetust, klassiruumi keskustena organiseerimist ja projektõpet. Riikliku õppekava õpikäsituse osas lausa soovitatakse laste arengutaseme ja huvide arvestamist, nende kaasamist kavandamis- ja hindamisprotsessi. Just nii saab toetada õppekava üldosas kirjeldatud oluliste pädevuste – õpipädevus, enesemääratluspädevus, ettevõtlikkus – arengut. Kui kooli või lasteaias juhtkond teeb teadliku otsuse õppe kavandamiseks viisil, mis toetaks võimalikult hästi laste kirjaoskuse arengut, on igal õpetajal lihtsam selle otsusega kaasas tulla ning neis piirides loovalt edasi tegutseda.

Hea õpikeskkond peaks olema lapsi aktiveeriv, õhutama neid omaalgatuslikult tegutsema, pakkuma võimalusi uurimiseks ja kogemiseks ning õhutama last loovale

probleemilahendusele. Füüsiline keskkond peaks olema mitmekülgne, seiklusi pakkuv, kodune ja mõnus.

Vastavalt laste huvidele peaks õpetaja pakkuma lastele eakohaseid ja huvipakkuvaid kirjaoskuse kogemusi.

Oluline on siin teadvustada, et huvi ja kogemus ei kujune enamasti nii, et huvi eelneb kogemusele, pigem vastupidi – lastel on huvi nende teemade ja nähtuste vastu, millega neil juba teatud kogemused seonduvad. Seetõttu on õpetaja rolliks ka laste kogemusvälja laiendamine. Näiteks kui rühma või klassi lastest keegi ei tunne huvi teatri või arheoloogia vastu, ei tähenda see, et neid need teemad huvitada ei võiks. Võimalik, et puudub esmane kogemus. Kui rühm/klass koos teatris käib, võib sellest areneda huvi nii lavastusmängude kui ka teatris kasutatavate tekstide (kavad, kuulutused, piletid) ja teatriteemaliste raamatute vastu. Hakatakse ise lavastama näidendeid, valmistatakse kavad, kuulutused, piletid jne.

Kirjaoskust vajavate olukordade teadvustamine ja väljatoomine

Õpetaja ülesandeks on igapäevaelus märgata ja ära kasutada situatsioone, mil kirjaoskus vajalik on. Näiteks kui lastel tekib küsimusi, otsida neile koos lastega vastuseid (teatme)teostest, Internetist, käsiraamatutest ning suunata neid järk-järgult seda infot ka ise otsima. Samuti uurida ja nautida koos lastega erinevaid ilukirjandustekste ning julgustada lapsi ise vabal ajal erinevate tekstidega tegelema – algul vaadates, siis üha enam ka lugedes. Kui laps paneb paberile juhuslikke tähesarnaseid märke, on just õpetaja roll neid märgata, ära tunda ja tunnustada.

Lugemise ja kirjutamise oskust mõistetakse sageli tehniliselt – lugemine on oskus kirjalikku teksti lugeda ning kirjutamine oskus keelt vastavate märkide abil kirja panna. Sellise lähenemise puhul tundub, et kirjaoskuse omandamiseks on peamine õppida ära tähed, häälikute-tähtede vastavus ja ortograafiareeglid. Lastel tuleb aga silmas pidada, et nende huvi keele vastu muutub sügavamaks siis, kui nad mõistavad, et kirjalik keel on vaid tööriist, mille abil saab täita mitmesuguseid eluliselt olulisi ja põnevaid ülesandeid ning funktsioone nagu õppimine, teavitamine, loomine, meelelahutus, reguleerimine, mõjutamine jne.

Lugemise ja kirjutamise funktsioonid on läbipõimunud ning need pole hierarhilised. Suutlikkus kirjutada luuletust võib olla inimese jaoks sama oluline ja rikastav kui suutlikkus lugeda kodumasina kasutusjuhendit.

Lapse jaoks on kõige motiveerivam õppida midagi sellist, mida on elus tõepoolest vaja. Tähtede selgeks õppimine aitab jõuda sõnade ja raamatute lugemiseni ning see on koolis ja ka muus elus oluline – see on kahtlemata argument. Ent palju olulisem võib lapse jaoks olla vajadus kirjutada just nüüd ja praegu retsept haigele mõmmile rohu valmistamiseks, mängujuuksuri hinnakiri, mänguautode rallisõidu kuulutus, kiri jõuluvanale vms.

Õpetaja võiks uurida ja lugeda koos lastega erinevaid tekste ajakirjandusest (nt ajalehekuulutusi näituste lahtiolekuaegade ja piletihindade kohta), teatmeteoseid, mängude reegleid, meisterdamisõpetusi, kasutusjuhendeid, liikluseeskirju, kokaraamatuid, sõnastikke, teatrietenduste kavasid, pileteid, reklaamvoldikuid jm ning õhutama ja julgustama lapsi kõiki neid tekste oma mängudes looma ja kasutama.

Kõige erilaadsemate tekstide loomine ja mõistmine nõuab lisaks teadmistele elementaarsest kirjaoskusest (tähtede, tähe-hääliku seose ning õigekirja aluste tundmisele) veel palju muid teadmisi. Aktiivõppe meetodeid kasutavad lasteaiaõpetajad teavad, et paljude laste puhul teadmised ja oskused kirjaliku teksti erinevatest funktsioonidest pigem eelnevad kui järgnevad formaalsele kirjaoskusele (või siis arenevad nendega paralleelselt). Seda on kinnitanud ka uuringutulemused (Fint, 2020; Kim & Kim, 2017; Snow, 2006)

Juba sõimeealised võivad „kirjutada kirja“ jõuluvanale või hambahaldjale, teha rühma kevadpeo kuulutust, ise seletades, et „siin on nüüd kirjutatud, et tulge meie kevadpeole, see on tore, ja siin on, et mis kell ja kuhu tulla ja ei maksa midagi“. Ehkki paberil võivad olla pigem kirjasarnased lained, mille hulgas eesti keele tähti veel ei esine, on noorel kirjutajal siiski juba kujunenud teatud arusaam sellest, milleks on vaja kirjutada kuulutust ja millist infot see peaks sisaldama.

Kirjaoskuse erinevaid funktsioone – kõike, mida lugedes ja kirjutades saab teha – on tohutult ja neid võib liigitada mitmel erineval alusel.

Näiteks Thelma Bessel-Browne (2001) Austraaliast on uurinud kirjaoskuse kasutamist laste loovmängudes. Ta märkis ära kümme eri tüüpi kirjaoskuse kasutust:

- *suulise keele asendajana (nt märkide tegemine, millele järgneb selgitus);*
- *infoallikana (nt kokaraamatu kasutamine);*
- *suhetlemiseks ja tunnete uurimiseks ning tunnete ja suhetega seonduva sõnavara laiendamiseks (nt koos kaaslasega raamatu vaatamine, jagades tundeid, mida pildid tekitasid);*
- *eneseväljenduseks (nt kurbuse väljendamiseks surma tõttu perekonnas);*
- *enda identifitseerimiseks (oma nime igale poole ükskõik millega kirjutamine);*
- *informatsiooni esitamiseks (nt kirjalikud tekstid);*
- *mälu toetamiseks (nt nimekirja tegemine);*
- *vajaduse tekkimisel rollimängus (nt menüü kirjutamine);*
- *mudelitena kasutamiseks (nt tekstide maha kirjutamine siltidelt);*
- *matkimiseks (nt kirjutamise mängimine).*

Kui lastel on võimalus vabalt ennast kirjalikult väljendada, siis võivad tulemused olla põnevad ja sisaldada nii naljakaid kui ka sügavaid ja mõtlemapanevaid ideid (Bessel-Browne, 2001).

Järgnevalt vaatleme lugemise ja kirjutamise olulisemaid funktsioone lähemalt.

Reguleerimine

Tekstide abil on võimalik luua kaosest korda – anda teada, mis ja millal toimub, mis on lubatud ja mis keelatud, mis kellelegi kuulub jms. Seaduste ja käskude kirjapanekuks on kirjasõna kasutatud aastatuhandeid. Sildid määravad selle, kust algab kellegi territoorium – riigipiirid, linnasildid, lasteaiarühmade õueala tähised, see, kuhu tohib minna nt koeraga, kus on jalakäijatel ohtlik liikuda jne.

Kõige tuntumad ja lihtsamad tekstid lasteaiarühmas ja klassis on nimesildid – need annavad teada, milline kapp, jope või vihik kuulub millisele lapsele. Selliste siltide rohkus on esimene ja imelihtne samm kirjaoskust toetava keskkonna loomise poole. Nooremate laste puhul võiks nimesildi juurde käia ka foto, ent kindlasti on mõistlik juba sõimeeast alates paralleelselt kasutada ka kirjalikke tekste. Nii õpib mõnigi laps justkui muuseas ära tundma oma ja ka

sõprade-rühmakaaslaste nimesid. See on aluseks nii lugema õppimisele kui ka kirjasõna väärtustamisele.

Rühmas ja klassiruumis on alati teatud reeglid, mis tuleks ühes lastega koostada ja kirja panna. Kui tegemist on väikelastega, võivad reeglid olla esitatud ka piltkirjas – selliste reeglite „lugemine“ on jõukohane ka 2–3aastastele. Kui need on esitatud nummerdatud loendina ülevalt alla, siis aitab nende „lugemine“ omandada ka arusaama sellest, millisest kohast lehel lugemist alustada ja kuidas edasi minna.

Informeerimine, info talletamine

Nii lasteaias kui ka koolis on palju kirjalikke tekste, mille peamine ülesanne on informeerimine. Tavaliselt on õppeasutuses kirjas päevaplaan/tunniplaan, tundide ja tegevuste ajad, lõunamenüü, laste nimekiri, sünnipäevade kalender, rühma või klassi reeglid. Oluline on ka info õppetegevuste kohta ning see ei pea olema üksnes info õpetajatelt lapsevanematele, vaid kaasata saab ka lapsi.

Hea Alguse ja Reggio Emilia lasteaedades ja klassiruumides on levinud lastega koos planeerimine, kus lapsed vastavalt oskustele dikteerivad või kirjutavad ise, mida nad uuest teemast juba teavad, mida tahavad teada saada ning kust nad teadmised hangivad. Õppe käigus märkmete tegemine, vaatlustulemuste üleskirjutamine ja võrdlemine aitavad arendada teaduslikku maailmatunnetust, kriitilist mõtlemist, analüüsioskust. Vahel arvavad õpetajad, et märkmete tegemisega saab alustada alles siis, kui kirjaoskus omandatud. Pigem vastupidi – just selline märkmete tegemine aitab kaasa kirjaoskuse omandamisele ning kindlasti tasuks seda teha juba lasteaias.

Info hulka kuuluvad sageli ka erinevad arvandmed ja numbrid – tegevuste algusajad, hinnasildid, tänavanumbrid jne. Ka laste seas leidub neid, kes hakkavad esmalt huvi tundma just numbrite vastu. Näiteks vajadus emale või isale helistada võib olla motivaator numbrite lugema ja kirjutama õppimisel.

Info hulka kuuluvad ka tekstid, millel on uudiseväärtus – teated, kutsed jms. Sedalaadi tekste on rohkelt vaja nii koolis, lasteaias kui ka kodus. Kirjaoskuse arengu toetamise seisukohalt tuleb soosida seda, kui lapsed on kaasatud kuulutuste, siltide, plakatite jms tegemisse.

Pole probleem, kui kuulutusel on kirjas ALKAP KEVATPITU. Samas saab sedalaadi tekstide loomisel lastele selgitada, et viisakas on kirjutada õigesti, kuna see näitab lugupidamist adressaadi vastu. Seda saab teha laste motivatsiooni vähendamata. Näiteks võivad lapsed koostada esialgse teksti mustandi (omandades samas arusaama, mis on mustand ja milleks seda vaja), siis vaadatakse see koos õpetajaga (miks mitte ka sõnaraamatuga) üle ning kirjutatakse korrektne tekst hoolsalt ja kaunilt kuulutusele.

Juba väikesed lapsed mõistavad, et kirjutamise abil on võimalik suhtlus nendega, kellega erinevatel põhjustel vahetut kontakti ei saa. Nii informeerimine kui ka reguleerimine on seotud suhtlusega, sest info on alati ka adressaat. Lasteaialaps võib „kirjutada“ emale või päkapikule; algklassiõpilased võivad saata kirju või e-kirju eakaaslastele teisest koolist või kirjutada klassi blogisse, et hoida oma toimetustega kursis Soomes töötavat isa või Hispaanias elavat vanaema.

Info kirjapaneku oluline funktsioon on ka talletamine. See, et kirjasõnas info säilib, võimaldab lugejatel suhelda ka varasemate aegade autoritega ehk n-ö ajas rännata. Infot saab talletada ka iseenda jaoks – teha märkmeid, pidada päevikut või blogi. Ka väikesed lapsed mõistavad hästi, miks on vaja ostunimekirja või olulisi sündmusi ja kohtumisi (arsti külastuse kellaeg, sünnipäevakutse info peo aja ja toimumiskoha kohta jne) kirja panna.

Mõjutamine

Üks oluline suhtluseesmärk võib olla kellegi mõjutamine – näiteks kiri päkapikule või jõuluvanale ei ole pelgalt informatiivne. Juba väike laps mõistab, et oma kingisoovide kirjapanekust ei piisa. Oluline on ka see, kuidas jõuluvana poole pöörduda ning mida talle enda kohta kirjutada, veenmaks teda soovitud kinki tõesti tooma.

Laste jaoks tuttavad tekstid, mille esmane eesmärk on mõjutamine, on kahtlemata reklaamid. Oma mängudes mõistavad lapsed hästi kirjaoskuse sedalaadi funktsioone, nt pannes poemängus üles sildi „osta kaks saat kolmanda pealakaupa“ või kutsudes oma juuksurisalongi proovima uut „lotusele mite kahiuliku“ püsivärvi. Reklaamide uurimine ja ise koostamine aitab lapsel mõista reklaamteksti olemust ja ülesehitust. Kindlasti tuleks lastega ka arutada, mis on reklaami eesmärk. Just reklaamtekstid on hea materjal, et õppida mõistma, et kõik, mis kirjas, pole veel tõde.

Erinevate tekstide, eriti ilukirjanduse lugemine mõjutab lugeja väärtushinnangute kujunemist – rännates ajas ja kohas ning külastades fantaasiamaailmu, saab lugeja tutvuda väga erinevate olude ja inimestega. See toetab kultuurilise identiteedi kujunemist ja empaatiavõime arengut. Mida rohkem laps loeb, seda paremini suudab ta vaadata asju erinevast perspektiivist. Nii arendab lugemisoskus väärtushinnangute kujunemist, arusaama sellest, mis on õige ja mis vale.

Õppimine

Loomulikult on kirjaoskus vajalik ka õppimiseks. Teabekirjandusest või Internetist saab vastused pea kõikidele küsimustele – tuleb vaid osata küsida ja lugeda. Kirjaoskuse kujunemisjärgus on tegelikult kõigil lapsi ümbritsevatel tekstidel alati ka õppimise funktsioon. See seab lasteaia- ja klassiõpetaja teadlikkusele suured nõudmised. Ükskõik, kas tegeldakse ilmavaatluste üles märkimise või fotoseeria allkirjastamisega, alati omandatakse nende tegevuste kaudu ka teadmisi sellest.

- miks on oluline lugeda ja kirjutada,
- millised on teatud žanri kuuluva teksti tunnused,
- millised neist tunnustest on olulised (nt kutse peaks kindlasti sisaldama sündmuse toimumise aega ja kohta, et kutsutu ikka õigel ajal õigesse paika saaks tulla),
- millised tunnused sõltuvad kultuurikontekstist (nt kuidas on viisakas pöörduda, kui kutse saaja on omavanune sõber ja kuidas siis, kui adressaat on tuttav või võõras täiskasvanu) jne.

Olenemata sellest, kas õpikeskkond on organiseeritud keskustena või mõnel muul viisil, on mõistlik selle rikastamiseks kasutada temaatilisi tekste, jooniseid, tabeleid, illustratsioone, samuti laste poolikuid ja juba valminud töid. Sedalaadi keskkond ei toeta üksnes kirjaoskuse

arengut, vaid aitab kaasa ka sügavamate ja püsivamate õpitulemuste saavutamisele kõigis teistes ainevaldkondades.

Paljudele lastele meeldib olla õppimismängus õpetaja rollis. See võimaldab lapsel maailma kohta õpitut süstematiseerida, sest mingi teema teistele edasiandmiseks peab ju ka ise sellega hästi kursis olema. Õpilaseks võivad olla rühmakaaslased, õed-vennad, vanemad või ka mänguasjad.

Loomine

Lugemine ja kirjutamine pakub võimalust ennast loovalt väljendada – panna kirja oma mõtteid, kirjutada muinasjutte, mängureegleid, luuletusi ja laule või uue leiutise kasutusõpetust. Looming võib olla ka esituskunst – olemasoleva või improviseeritud teksti ettekandmine, näidendi esitamine, anekdoodi rääkimine, kaaslastele põneva loo või lüürilise luuletuse lugemine.

Täiskasvanu vaatepunktist võib tunduda, et kui esmast kirjaoskust pole omandatud (laps ei tea tähe ja hääliku vastavust, ei tunne võib-olla tähtigi), ei ole võimalik kirjaoskust loovalt kasutada. Siiski võib mängult luuletada ka kaheaastane, kelle „kirjutis“ sarnaneb täiskasvanu jaoks pigem lainetereaga merel. Loomine ei tähenda tingimata kõrgtasemel ilukirjanduse sepitsemist; ise päevakava, mängureeglite või toiduretsepti kirjapanemine võib lapse jaoks olla sama loov tegevus kui luuletuse, novelli või näidendi kirjutamine.

Tekstide loomisel saab edukalt kasutada tänapäevase tehnoloogia abi. Arvuti (ka vana mudel, mida tööl või kodus enam ei kasutata) võimaldab juba väga väikestel lastel päris tähti kirjutada. Veidi suurematel lastel aitab arvuti omandada õigekirjaoskust. Laps saab julgelt keskenduda loovkirjutamisele, sest ta teab, et arvuti tõmbab kahtlased sõnad punasega alla ning pakub välja variante nende korrektseks kirjutamiseks. See on oluline, sest paljud lapsed tahaksid kohe õigesti kirjutada põnevat lugu või ilusat muinasjuttu, aga nad ei suuda sisule ja vormile korrigeerida keskenduda.

Tekstide loomisel ei tohiks unustada multimodaalsust – nt piltkirja või rohkelt illustratsioone sisaldavat teksti on lastel tihti lihtsam ja põnevam luua. Juba väikesed lapsed tahavad ja

suudavad luua ka mittelineaarset teksti, kus sõnad ei moodusta lauseid ja laused lugu, vaid nad on paigutatud lehele mingi muu loogika alusel. Näiteks võib enne mingi teema õppima asumist koos lasteaiaaalistega koostada mõistekaardi. Esmalt teeb seda õpetaja, pannes kirja laste ideed, ent õige pea suudavad ja tahavad mõned lapsed juba ise oma ideid kaardile kanda.

Nauding, oma „aku“ laadimine

Eneseteostus, soov tunda end kompetentse ja pädevana on juba väikeste laste jaoks üks olulisemaid vajadusi. Suutlikkus kirjutada ja lugeda pakub naudingut – tore on tunda ära enda või sõbra nimi, osata leida riime või leiutada uusi naljakaid sõnu. Kui täiskasvanu lapse tegevusi tunnustab, suurendab see eneseusku ja motivatsiooni kirjasõnaga tegeleda.

Lugemisnauding algab kuulamisnaudingust – juba väga väikesed lapsed suudavad nautida tekstide ettelugemist. See loob võimaluse saada tuttavaks kirjaliku teksti keerukama struktuuriga ja rikastada oma sõnavara. Nii raamatute ettelugemist, lehitsemist ja mängult lugemist kui ka iseseisvat lugemist on meeldiv teha sobivas keskkonnas. Paljud armastavad lugeda voodis, mugavas tugitoolis või pargipingil. Ka koolis või lasteaias eelistavad lapsed kirjasõnaga tegeleda võimalikult mugavas ja hubases keskkonnas. Keskkond, mis on kutsuv ja turvaline, võib meelitada lugema ka lapse, kes kodus pole veel õppinud lugemist väärtustama. Pehmel padjal istudes ja ilusate piltidega raamatut lehitsedes on lihtne lugemispisikuga nakatuda.

Kirjaoskus annab inimesele lisaks kõigele muule veel võimaluse parandada ja puhastada oma hinge. On olemas eraldi teraapiasuund – kirjandusteraapia – mis aitab inimesel sobivate raamatute abil mitmesugustest vaimsetest ja isegi füüsilistest vaevustest paraneda. Raamatud aitavad, kui elus on raskusi ja probleeme. Ka kirjutamine on teraapiline tegevus. Rahustav on kirjutada oma mured näiteks liivale merekaldal, kus laine need minema uhub.

Päeviku kirjutamine või avalik blogimine, sahtlisse luuletamine või oma luule mõttekaaslastega jagamine on tegevused, mis aitavad kaasa refleksiooni- ja analüüsioskuse arengule. Nendega tegelev inimene õpib paremini tundma ja teadvustama oma emotsioone ja mõtteid, suudab elu sügavamalt mõtestada ja täiuslikumalt nautida. Kui lapsed on nooremad, saab reflekteerimisel kasutada pedagoogilist dokumenteerimist – lapsed räägivad oma mõtled,

õpetaja salvestab need nt telefoni või muu nutiseadmega ja paneb pärast kirja. Neid mõtteid on huvitav uurida nii lastel kui ka nende vanematel.

Kirjaoskusega seotud tegevuste nautimiseks ei pea olema kirjanik või kõrgel kunstilisel tasemel ilukirjanduse lugeja. Mängud riimide ja sõnadega, liisusalmid, naljakate sõnade leiutamine või bi-keeles rääkimine on samuti seotud rekreatiivse kirjaoskusega. Mida rohkem erinevaid nauditavaid kogemusi lapsel kirjasõnaga seoses on, seda motiveeritumalt ta lugemisega tegeleb. See toob uuringutulemuste põhjal kaasa ka edu akadeemilistes õpitulemustes, sest õpitakse meie koolides ju kõiki aineid paljuski just tekstide kaudu.

Lugemise nautimist ei saa otseselt õpetada, kuid nauditavaid kirjaoskusega seotud kogemusi saab pakkuda koos tegutsedes ja eeskujuks olles. Laps, kes näeb oma vanemaid ja õpetajaid erinevaid tekste lugemas ja nautimas (kohvitass käes mõnuses tugitoolis ajakirja lugemine, põneva romaani või luulekogu lugemine õhtul voodis), hakkab tõenäolisemalt mõistma ja kasutama lugemise rekreatiivset funktsiooni kui laps, kellel selline kogemus puudub või on napp.

Õpetaja kui eeskuju

Õpetaja peaks olema kirjutaja ja lugejana eeskujuks: ta võiks uurida ja lugeda koos lastega, panna kirja laste olulisi ideid ja ütlusi ja neid siis ette lugeda ning julgustada lapsi neid ise lugema. Niipea kui lapsed avaldavad soovi ise neid asju kirja panna, tuleks neil lasta seda teha just nii, nagu see neil esialgu välja tuleb, vajadusel ka tuge ja abi pakkudes, ent laste kujunevat kirjaoskust igati väärtustades (st vigadele algul üldse mitte tähelepanu pöörates).

Õpetaja, eriti esimene õpetaja, on lastele suureks eeskujuks. Kui tema armastab raamatuid ja naudib lugemist, siis peavad seda oluliseks ka ta õpilased. Foto Pexels, Natalja Vaitkevits

Selle kaudu, mida õpetaja teeb või ei tee, õpivad lapsed vähemalt sama palju, kui selle kaudu, mida ta otseselt õpetab või edasi annab. Õpetaja peab juhtima õppeprotsessi nii, et ta oleks lastele juhina suheldes eeskujuks. Ta peaks pakkuma rollimudeleid nii aktiivseks ja tähelepanelikuks kuulamiseks, siiraks tunnustamiseks ja arengu märkamiseks, julgustamiseks ja innustamiseks kui ka kirjasõna kõige mitmekesisemaks kasutamiseks.

Õpetaja on lasteaias või algklassides Väga Tähtis Isik.

„Aga ÕPETAJA ütles nii!“ väidetakse tihti ka vanemale. Ja kui juba õpetaja nii ütles, siis asi edasikaebamisele ei kuulu!

Õpetaja saab lugemispesa mõnusaks paigaks muuta, kui ta seal aeg-ajalt erinevaid raamatuid ette loeb – muinasjutte, proosat, luulet, teatmeteoseid. Sobival hetkel võib õpetaja ka lihtsalt ise pesas mõnd raamatut lugeda või lehitseda – õige pea tuleb sama tegema ka mõni lastest, eriti pisemate puhul. Ja eriti mõnus on muidugi variant, kui raamatut saab uurida õpetaja süles.

Õpetaja saab pakkuda lastele eeskuju kirjalikus suhtluses – kirjutada vanemale või kolleegile, nt liikumisõpetajale koos lapsega väike sõnum ja paluda lapsel see edastada, aidata lapsel kirjutada nt sõbrale, välismaal töötavale vanemale, Jõuluvanale, Hambahaldjale. Kui on oluline midagi kindlasti meeles pidada (nt et kellelegi tuleb hoopis vend järgi või millal on vaja taime kasta vms), siis tasuks see samuti koos lastega kirja panna.

Kui lapsed ütlevad midagi, mis väärrib üles märkimist, nt teevad plaane, mida õppida (mida osta, mida peoks ette valmistada jne), väljendavad oma huvi või arusaama õpitava nähtuse kohta, esitavad küsimusi, ütlevad midagi loovat või naljakat või ilusat vms, siis tasuks õpetajal need tekstid (või nende põhipunktid) kirja panna ja oma tegevust ka lastele kommenteerida. Niipea, kui lapsed avaldavad soovi ise neid asju kirja panna, tuleks neil lasta seda teha just nii, nagu see neil esialgu välja tuleb, vajadusel tuge ja abi pakkudes, ent laste kujunevat kirjaoskust igati väärtustades (st vigadele algul üldse mitte tähelepanu pöörates).

Kui laps paneb paberile juhuslikke tähesarnaseid märke, on just õpetaja roll neid märgata, ära tunda ja tunnustada. See loob lapsele eduelamuse ja soovi veelgi enam katsetada. Juba õige väikese lapse kritseldustelt võib leida I, O, M ja N sarnaseid märke. Kui pisike kirjutaja arvutiklaviatuuri juurde klõbistama lasta, siis on tulemus samuti loetav (ehkki ei pruugi kõlada ühegi tuttava keele moodi). Kuid juhuslikult võib sellisesse teksti ka päris sõnu sisse sattuda. Need tasub siis nt markeriga ära märkida – küll on laps siis uhke, et kogemata näiteks „kala“ kirjutas.

Tähtis pole olla eeskujuks lugemises ja kirjutamises ainult pesas.

Iga kord, kui õpetaja midagi kirjutab (nt teeb märkmeid laste põnevate küsimuste ja ütluste kohta), võivad lapsed uurida, mida ta kirja pani. See annab õpetajale võimaluse loetu lastele ette lugeda ja teema üle edasi arutleda. Sedalaadi dokumenteerimise uurimine lastega koos ja nende silme all aitab nii õpetajal kui ka lastel ühelt poolt meenutada, kuhu õppeprotsessis

järgega jõuti (näiteks vaatab õpetaja märkmikust järele ja ütleb: „Eelmisel korral tekkis küsimus, et kuidas loomad ikkagi teavad, millal talveunne jääda,“ ning sellest punktist minnaksegi aruteluga edasi.

Kui õpetaja näiteks loeb ka vabal hetkel (nt lasteaia laste uneajal, vahetunnis või siis, kui lapsed teevad mõnd iseseisvat tööd), tekitab see lastes tihti huvi. Nad võivad uurida: „Mida sa loed? Millest see raamat räägib?“ Mõnikord võib õpetaja meelega lugemiseks valida midagi sellist, mis lasteski huvi äratada võiks ja selle neile siis ette lugeda. Põnevate lugude ettelugemine võib lapsi kergesti „lugemispisikuga“ nakatada – nad tahavad kangesti teada, kuidas lugu edasi läks, ja hakkavad juba iseseisvalt edasi lugema.

Näiteks loeti mõnede Iisraeli koolide esimestes klassides (vanuselt võrreldav Eesti koolilaste rühmaga) lastele iga päeva viimase 20 minuti jooksul ette üht lugu ahvi seiklustest. Need olid õhukesed ja põnevad raamatusarjad, mida enamasti lugesid veidi vanemad lapsed. Eialgu ei olnud õpetajad sugugi rahul sellega, et ettelugemiseks just need raamatud valiti, pidades seda liiga kergeks kirjavaraks. Lastele lood aga väga meeldisid ning eksperimendi lõpuks oli lastel, kes olid igapäevaselt kuulunud ahvilugusid, kontrollgrupiga võrreldes parem sõnavara ja jutustamisoskus. Lisaks olid paljud lapsed endale ka selle sarja raamatuid muretsenud või siis vanemate õdede-vendade omi lugenud, mis omakorda parandas nii nende lugemisoskust kui ka suurendas lugemismotivatsiooni. (Feitelson jt 1986)

Laste keeleliste oskuste arengu toetamine

Õpetaja peaks esmalt olema hea kuulaja, rääkija, lugeja ja kirjutajana eeskujuks, toetama laste kõne arengut erinevate abivahenditega – ümbersõnastamine, miimika, kehakeel, pildid, esemed jms. Õpetaja peaks jälgima laste reageeringuid kõnele, sh nii sõnalisi kui ka mittedõnalisi (nt vaatavad kõrvale või nihelevad) ning looma kõikidele lastele palju võimalusi sisukaks rääkimiseks, sh ka aeglasematele mõtlejatele ja neile, kelle jaoks eesti keel pole emakeel.

Lugemine ja kirjutamine on suhtlus kirjalikus keeles. Selleks, et see lastel õnnestuks, neile rõõmu ja rahuldust pakuks, on vajalik, et laps omandaks vastava sõnavara ja grammatika. Meie rühma- ja klassiruumides on üha enam lapsi, kes räägivad eesti keelt teise (või kolmanda või

neljanda) keelena. Seetõttu on alltoodud soovitusel, mis esmalt mõeldud pigem lasteaia lugemispessa, kohandatavad ka algklassidele.

- Õpetaja peaks olema rääkijana eeskujuks: rääkima selge häälega, väljendama oma emotsioone näoilmete ja kehakeele abil. Väikeste laste ja eesti keelt mitte emakeelena kõnelejate puhul on oluline mitteverbaalne tugi – žestid, fotod, illustratsioonid jms.
- Õpetajal tuleks laste kõne arengut õhutada, kasutades järk-järgult üha keerulisemaid keelendeid ja sõnavara, samas pidevalt jälgides, kas kõik lapsed teda mõistsid ning vajadusel keerukamaid väljendeid või grammatilisi konstruktsioone eakohaselt selgitades.
- Õpetaja peaks kasutama võtmesõnavara ehk sõnu, millega lapsed on hästi kursis, ja siduma neid uute väljenditega, kasutades selleks erinevaid vahendeid: esemeid, liigutusi, tegevusi, pilte, sõnalisi selgitusi.
- Õpetaja peaks jälgima laste reageeringuid kõnele, sh nii sõnalisi kui mittedõnalisi (nt vaatavad kõrvale või nihelevad).
- Õpetaja peaks oma rääkimist piirama, et lapsed saaksid ise rohkem rääkida. Väga oluline on meeles pidada, et õpetaja peaks jutus pause, andes nii lapsele võimaluse rääkida.
- Õpetaja peaks pakkuma lastele võimaluse enne vastamist järele mõelda. See tähendab, et küsimuse esitamisele peaks järgnema vaikus. Eriti oluline on see suurema lastegrupi vestluste puhul, nt hommikuringis, et ka aeglasemad lapsed saaksid vestluses aktiivselt kaasa mõelda ja rääkida.

Algusest peale tuleb õpetajal teadlikult toetada ka laste kirjaliku keele arengut. Ehkki laste jaoks on fookus sellel, mida kirjaliku keele abil teha saab (nt õppida, nautida, infot üles märkida), teadvustab õpetaja alati ka keelelist poolt – alustab sõnadest, mida on lihtsam kirjutada/lugeda, et võimaldada lastele eduelamust.

- Õpetaja peaks võtmesõnavara kasutama nii sõnas kui ka kirjas. Kui rühmas mingil perioodil teatud teemaga tegeldakse, siis on kohane kirja panna ka vastavad sõnad (nt koduloomade nimed, hääliitsused, konkreetsete tegelaste nimed, nt Nif-Nif, Naf-Naf jne).
- Õpetajal tuleks laste kirjaoskuse arengut õhutada, kasutades ka kirjalikus suhtluses järk-järgult üha keerulisemaid keelendeid ja sõnavara. Sarnaselt suulise suhtlusega on oluline pidevalt jälgida, et kõik lapsed saavad aru, ning vajadusel keerukamaid sõnu, väljendeid, kirjavihemärke eakohaselt selgitada.

- Lugespesas ja mujal rühmaruumis saab tekstide juurde lisada illustratsioone. Nii saab näiteks mitmekordselt kirja panna päevakava. Alguses laps vaatab pilti ja „loeb“ – siis me lähme laulma, siis sööme, siis lähme magama. Aga õige pea hakkab ta ka tekstist eraldi aru saama.
- Õpetaja saab valida lugespessasse kordustega raamatutekste, et algaja lugeja suudaks juba aimata, et kui näites Punamütsike vanaemaks riietunud hunti küsitleb, siis alguses on alati, „Vanaema, miks sul nii suured. . .“ ja alles viimane sõna tuleb hoolega kokku lugeda. Samamoodi vastab hunt alati; „Selleks, et sind paremini. . .“ ja taas – muutub vaid viimane verb.

Laste metakeeleliste oskuste (keele teadvustamise) toetamine

Õpetaja peaks märkama ja laskma lastel mängudes otsida keele „ehitusklotse“, näiteks riime; sama algustähega sõnu; sõnu, milles mingi häälik esineb või ei esine; ajavorme (mis on praegu, mis oli varem?); sarnase kõlaga sõnu; sarnase tähendusega sõnu; vastandtäheendusega sõnu; lastele tundmatuid sõnu (ning koos otsima nende tähendusi) jms. Ta peaks ka märkama ja laskma lastel mängudes otsida ja sorteerida tähti; teatud algustähega sõnu; sõnu, milles mingi täht esineb või ei esine; nimesid; omadussõnu; verbe; kirjavahemärke; numbreid; matemaatilisi sümboleid; mingi muu keele tähemärke, nt slaavi tähti või hiina hieroglüüfe.

Lugema õppimisega kaasneb ka keele teadvustamine, arusaam, et kirjutatud teksti saab välja öelda ja räägitud teksti üles kirjutada. Selleks on vaja keelevahendeid – kas sõnu, silpe või häälikuid – mingite sümbolitega üles märkida. Inimkonna ajaloos on selleks kasutatud piltkirja, silpkirja, erinevaid tähestikke. Olenevalt kirjasüsteemist on lapsel vaja aru saada, mis on sõnad ja millised märgid neile vastavad, mis on silbid ja millised märgid neile vastavad, mis on häälikud ja milliste tähtedega neid üles märkida saab.

Eesti keel (nagu ka vene keel) on suhteliselt läbipaistva ortograafiaga – häälikud märgitakse üles üsna reeglipäraselt. Seetõttu pole ime, et eesti keeles lugema ja kirjutama õpetamise kohta on ilmunud palju selliseid materjale, milles keskendutakse tähtede-häälikute vastavusele. Siiski leidub ka materjale, milles on fookus terviksõnadel (Glenn Doman „Kuidas õpetada väikelast

lugema“, tõlkinud Paul Kees) ja terviklikul keelekogemusel (Mare Määrsepp „Laps on hakanud lugema“). Õpetajate ja lapsevanemate jaoks on enamasti enesestmõistetav, et lugemisoskuse eelduseks on teadmised keelest: jutt ja kirjutised koosnevad lausetest, need omakorda sõnadest, sõnad silpidest ja silbid häälikutest (kirjaliku teksti puhul tähtedest). Eesti pedagoogid teavad ka seda, et üksi tähtede tundmisest lugemiseks ei piisa. Kaheaastane, kes tunneb kõiki tähti, hakkab lugema siiski just siis, kui tal saabub lugemiseks õige aeg, sest lugemiseks-kirjutamiseks tuleb mõista ka seda, kuidas häälik ja täht omavahel seotud on ning suuta eristada sõnas häälikuid.

Vähem teadvustatakse kujuneva kirjaoskuse puhul seda asjaolu, et teadmised keelest on kirjaoskuse puhul vaid üks aspekt ning olulised on ka teadmised keele kasutamisest. Täiskasvanule võib tunduda, et esmalt tuleks õppida selgeks tähed, häälimine, veerimine ja elementaarne lugemisoskus ning alles siis saab liikuda edasi erinevat liiki tekstide juurde, esmalt neid lugedes ja hiljem ka ise koostades. Lapse perspektiivist võib olukord olla teistsugune. Laps võib omandada teadmisi keele ja tekstide kasutamisest ka keeleteadmistega paralleelselt või isegi enne seda – ka väikelaps, kes veel korralikult tähti ei tunne, võib mängult koostada nii uudiseid, kutseid, kaebekirju kui ka luuletusi. Ehkki laps teeb seda mängult, omandab ja kinnistab ta sellise tegevuse kaudu teadmisi kirjaoskuse erinevatest funktsioonidest.

Maailmas on aastakümneid vaieldud, kuidas lugemine täpselt alguse saab ja kuidas oleks kõige mõistlikum seda õpetada. Tänapäevane arusaam on see, et vajalikud on nii tähtede tundmine ja tähe-hääliku seoste teadmine kui ka rikkalik sõnavara. Kirjaoskus kujuneb lastel erinevalt – on neid, kes alustavad tähest, häälikust ja silbist, aga ka neid, kes alustavad mõne sõna kirjutamisest ja jõuavad selle kaudu tähtede-häälikuteni. On isegi võimalik alustada konkreetselt terviktekstist – kui näiteks lapsel on „Muna“ raamat peas, saab hakata otsima tekstist kohti, kuhu on kirjutatud AINO või MUNA või EMA. Sama saab teha lemmiklauluga – näiteks kui laps teab, et laul on Kati karust, saab ta otsida, kuhu on kirjutatud ARU, KATI või KARU ja et see SAI seal laulus pole üldse söömise sai, vaid arusaamise kohta.

Kuna tegelikult toimub nii tähtede, häälikute kui ka sõnade õppimine, kirjutamine ja lugemine enamasti paralleelselt, polegi mõistlik neid oskuseid kunstlikult eristada. Küll aga on oluline meeles pidada, et sõnavara ja üldise keelepädevuse areng on lugemisoskusega tihedalt seotud – laps, kellel on rikkam sõnavara, suudab kirjalikku teksti paremini mõista ja nautida.

Mida rohkem ja rikkalikumalt mõistab laps kirjaoskuse funktsioone, seda suurem on tema motivatsioon saada kirjaoskajaks. Tehnilisi oskusi tulekski vaadelda koos lugemis-motivatsiooniga. Muidu võib juhtuda, et laps õpib küll lugema, ent omandab ka arusaama, et lugemine on igav, vastik ja keeruline. Kui lapse jaoks luua keskkond, milles lugemine ja muud kirjaoskusega seonduvad tegevused käivad koos positiivsete emotsioonide ja eduelamusega, aitavad need järk-järgult omandada ka lugemiseks vajalikud tehnilised oskused.

Foneemiteadlikkuse arengu toetamine

Foneemiteadlikkus tähendab arusaama keele häälikutest ning suutlikkust neid sõnades eristada. Selle oskuse arengut saab toetada beebieast alates lapsega suheldes ja mängides.

Eesti keeles võib foneemiteadlikkuse kujunemisprotsessis välja tuua järgmised oskused:

- kõnetakti eristamine (nt suutlikkus lugeda liisusalmi: Üks/ hele-/ valge/ tuvi/ lendas/ üle/ Inglis-/ maa ja siduda seda liigutustega, erinevatele mängijatele järjekorras osutamisega, plaksutamise vms);
- silpidena öeldud sõna ära mõistatamine (nt MI-NA, SI-NA, KA-LA, PÜK-SID);
- sõnade silbitamine, sõnarütmi väljatoomine liikumisega (nt plaksutades, koputades, muusika või liikumise rütmis);
- sõnade algus- ja lõpuhääliku äratundmine;
- sõna keskel rõhulises positsioonis oleva hääliku äratundmine;
- kuulnud, häälitud sõna äratundmine (nn aeglase rääkimise mäng: E-M-A või L-A-P-S – mida kuulsid?);
- mõnede (selgemalt eristuvate) häälikute eristamine sõnas (O-N-I, aga R-O-N nt „krooni“ või „rongi“ asemel), nende häälimine (nt roboti moodi rääkimine), materialiseerimine (nt häälimise saatel kätt liigutades), sümbolitega, nt kivide-käbide-nööpide, pseudotähtedega või kirjas ülesmärkimine;
- riimi äratundmine, riimuvate sõnade leidmine (ISA – KISA, KALAD – JALAD, SALL – PALL);
- sõna algushääliku äravahetamine, nn salakeel (mina mängin palliga – rina rängin ralliga);

- häälikute asendamine (nt KELL – KULL, KULL – RULL – PULL – MULL, LAUD – LAED – LAEV – VAEV);
- silpide lisamine ja ärajätmine (nt PU (puu), PU-NA (puna), PU-NA-NI-NA);
- sõnapaari algussilpide vahetamise mängud (nt PU-NANE LE-PATRIINU vs LE-NANE PU-PATRIINU);
- häälikute lisamine ja ärajätmine (VALGUS – ALGUS);
- häälimine, häälikute esinemisjärjekorra tajumine sõnas (ja kasutamine kirjutamisel) astmelt aina keerukamates sõnades (S-A-I, M-I-N-A, K-O-D-U, E-S-M-A-L-T);
- hääliku ja tähe vastavuse mõistmine;
- tähelepanu pööramine häälikute pikkustele sõnas;
- tähelepanu pööramine sõna silpide omavahelisele suhtele/vältele (TI-TI või TAI-RI);
- häälikute liitmine silpideks, silpidest sõnade või ebasõnade moodustamine (PAR+LIK).

Foneemiteadlikkusega seonduvate oskuste kujunemise järjekord pole rangelt hierarhiline – mõnedel lastel kujuneb varem riimitaju, teistel oskus sõnast häälikuid eristada. Iga konkreetse oskuse omandamine on samuti etapiviisiline, nt alguses on lapsel lihtsam eristada sõna alguse täishäälikut. Häälikuühendis esinevate häälikute eristamine on keerulisem nii sõna alguses, keskel kui ka lõpus ning võõrsõnade puhul võivad selles eksida ka vanemad õpilased ja isegi täiskasvanud.

Oluline on silmas pidada, et kirjaoskus kujuneb tervikuna. Ühelt poolt on oskus häälida lugemis- ja kirjutamisoskuse eelduseks, teiselt poolt aitavad aga just kirjalikud tekstid kaasa häälimisoskuse arengule. Näiteks tunneb laps enamasti enne oma nime kirjutamiseks vajalikke tähti ja õpib hoopis nende kaudu oma nime häälima.

Tähtede õppimine

Mõnikord arvatakse, et lapsed peaksid esmalt õppima lugema ja alles seejärel on võimalik õppida kirjutamist. Tegelikuses toimub kirjaoskuse erinevate osade areng paralleelselt ning nii mõnedki lapsed õpivad lugema pigem kirjutamise kaudu.

David K. Dickinsoni ja Lori Lyman DiGisi uurimuses (1998) selgus, et klassides, kus kirjutamine oli lõimitud lugemisega, olid laste kirjaoskuse testide tulemused kõrgemad.

Tähtede õppimisel saab eesti keele puhul eristada järgmisi oskusi, mis sarnaselt foneemiteadlikkusele pole rangelt hierarhilised:

- arusaam, et mõned märgid on lugemiseks;
- mängutähtede (tähesarnaste moodustiste) kritseldamine ja „lugemine“;
- üksikute tähtede (nt oma nime algustäht, A, emme täht „E“ vms) äratundmine;
- oma nime kui terviku äratundmine, mõne muu sõna (nt kaubamärgi) tervikuna äratundmine;
- oma nime tähtede teadmine ja kirjutamine (esialgu ka juhuslikus järjekorras);
- levinumate (suur)tähtede tundmine, oskus neid hääliku- ja tähenimega nimetada, oskus leida tähti tekstist/klaviatuurilt;
- oskus levinumaid tähti arusaadavalt kirjutada;
- teadmised õigetest tähekujustest ja õigest kirjutamisviisist;
- kõigi tähtede (ka võõrtähed) tundmine;
- väiketähtede tundmine (nn väikesed trükitähed);
- tähestiku tundmine;
- erinevate kirjatüüpide tundmine (kirjatähed, erinevad arvuti kirjatüübid, gooti kiri jne).

Sellest loendist ilmneb kujuneva kirjaoskuse teooria kehtivus isegi sellise näiliselt lihtsa oskuse puhul nagu tähtede tundmine. On nelja-aastaseid, kes justkui iseenesest õpivad lugema nii suurtähtedes lasteraamatuid, tavalisi kirjatähtedes raamatuid kui ka gooti kirjas vanemaid raamatuid. Samas on ka paljudel täiskasvanutel raskusi gooti suurtähtede äratundmisega, eriti kui need esitada kontekstiväliselt.

Sedalaadi nimekirjade puhul küsivad paljud lapsevanemad ja õpetajad: millal on õige aeg? Millal peaks laps oskama oma nime kirjutada? Millal peaks ta tundma tähti? Millal peaks neid kirjutama korrektselt? Tähtede õppimine algab varases eas, paralleelselt suulise kõne omandamisega. On kaheaastaseid, kes tunnevad huvi tähtede vastu ja/või kelle vanemad peavad tähtedega tegelemist oluliseks, ning kes tunnevad kõiki tähti. Ehkki selline oskus ei aita neil kolmeselt lugejaks saada (iga oskus tuleb siiski omal ajal), võiks tähtedega lõbusalt ja mänguliselt tegelda juba sõime-east peale. Tähti võib otsida ümbritsevast keskkonnast ning ka ise moodustada (liivast, lumest, käbidest, omaenda kehadest jne).

Erinevad lapsed omandavad kirjaoskust erinevalt ning vaimse küpsuse kõrval on väga oluline huvi olemasolu – juhul kui laps väga tahab midagi teha, suudab hea õpetaja või vanem leida talle tuge ja abivahendeid (nt kirjutada ette teksti, kui laps tahab ise sünnipäevakutseid kirjutada).

Õpimotivatsiooni ja huvi kirjasõna vastu tõstab see, kui laps tunneb end pädevana. Lapsed soovivad juba varajasesst east alates kirjaoskust kasutada ning oma tööde autorluse väljatoomine on nende jaoks väga tähtis. Selle kirjaoskuse funktsiooni kasutamiseks pole tingimata vaja tunda kõiki tähti – leidub lapsi, kes teavad, et nende nimi on kirjutatud nende kapile, ja kui on vaja nime kirjutada, teevad nad seda selle näidise abil.

Lugema õppimine

Eesti keele kirjaviis on suhteliselt häälduspärane, seepärast peetakse üldiselt mõistlikuks lugema õppimist häälikuanalüüsi kaudu. Kas aga alustada häälikutest ja minna siis lühemate sõnade juurde või tegelda vahepeal ka silpidega, sõltub pigem õpetamistraditsioonidest – eesti keelele sarnase kirjasüsteemiga soome keeles pööratakse lugema õppimisel enam tähelepanu silpidele ning Eestiski on läbi aegade loodud aabitsaid, milles silbid on eristatud.

Täissõna meetodil lugema õppimist ja riimide ning analoogia abil kirjapildi tuletamist peetakse olulisemaks keelte puhul, mille kirjapilt hääldusest oluliselt erineb (nt inglise keel), ent neid on kasutatud ka eesti keeles.

Lugema õppimisel saab eesti keele puhul eristada järgmisi oskusi, mille areng sarnaselt eelpool kirjeldatud oskustele pole hierarhiline:

- raamatu igakülgne uurimine (sh suuga);
- raamatu lehitsemise;
- raamatu õigetpidi hoidmine ja leht-lehelt lehitsemise;
- mängult lugemise;
- piltide järgi jutustamine;
- mõnede tähtede, nt oma nime algustähe äratundmine;

- mõnede terviksõnade, nt oma nime, sõbra nime, kaubamärgi (Barbie, Coca-Cola), tuttava ja enda jaoks olulise sõna (komm) äratundmine;
- lihtsamate sõnade (AI, OI, EMA) kokku veerimine;
- veerimine;
- aimav lugemine;
- oskus lugeda lihtsamat hüperteksti, kasutada linke;
- oskus loetud esmatasandil mõista;
- tähelepanu pööramine lausele tervikuna, et õigesti kasutada palatalisatsiooni („lambatall läks hobusetalli“), määratleda sõna silpide omavahelist suhet/välget (TI-TI või TAI-RI/ „selle metsa“ – „seda metsa“);
- oskus häälega arusaadavalt ja õigesti lugeda, kasutades tekstis olevaid vahendeid (nt mõistes, et suurtäht lause keskel viitab koha- või isikunimele, kasutades kirjavahemärke jne);
- oskus mõista ja kasutada kõige erinevamate žanrite ja valdkondade tekste (muinasjutt, luuletus, koomiks, retsept, sõiduplaan, matemaatika tekstülesanne, loodus-, sotsiaal- või humanitaarteadustealane õppe- või aimetekst, reklaamtekst, mänguõpetus, leping, seadus jne);
- oskus märgata, mõista ja kasutada allteksti ja konteksti;
- oskus märgata ja kasutada multimodaalset teksti (jooniseid, illustratsioone, skeeme, animatsioone jne);
- oskus kasutada vajadusel sõnastikke või muid abivahendeid.

Kirjutama õppimine

Esimesed kirjakehted võivad tulla juhuslikult: laps liigutab kirjutusvahendit (nt pliiatsit paberil või näppu liival) ja mõni täht lihtsalt „tuleb välja“, näiteks I või O. See toimub sarnaselt kõnelema õppimisega, kui väikelaps proovib tekitada oma suuga erinevaid helisid ning välja tuleb näiteks: „äm-äm“, mida ema siis tõlgendab „näm-näm“ („Jah, kohe annan sulle süüa.“) või siis „emme“ („Jah, emme on siin.“).

Ka varaseid kirjakehtsetusi peavad vanem ja õpetaja märkama ja tunnustama, kasutades kirjeldavat tagasisidet – isegi juhul, kui laps on teinud vaid midagi tähesarnast. Näiteks öeldes: „See on sul täpselt O täht! Ja see on nagu E, kui siitpoolt vaadata.“ (See, et E on viie kriipsuga,

pole selles staadiumis veel mingi probleem). Õige varsti püüab laps juba teadlikumalt midagi kirja panna, oma mängudele ja joonistele teksti lisada. Seda teksti tuleb tunnustada ja kui see tavamõistes veel loetav pole, siis võib paluda lapsel ise lugeda, Fotmida ta kirjutas. Näiteks on laps joonistanud ujujaid ja sinna kõrvale natuke teistsuguseid laineid punasega. Ema uurib, kas tegemist on punase merega. „Ei“, seletab laps, „siin on kirjutatud, et ei tohi ujuda sügavas vees!“

Aste-astmelt muutuvad tähed rohkem päris tähtede moodi. Üheks esimeseks oskuseks on lastel enamasti oma nime esitähe ja seejärel terve nime kirjutamine. Mõnikord on lapsel küll mees kõik vajalikud tähed, ent nende järjekord on juhuslik. Edasi uurib laps, kuidas kirjutada ema tähte ning isa tähte, õe, venna, vanaema ja koera tähte, kuni kõikide tähtede kirjutamine ongi justkui õppimata selge. Kuna lapsel ei ole kinnistunud paremalt vasakule kirjutamise viisi, võib ta katsetada üsna kummalisi variante, kirjutades kas või spiraalis. Sageli paluvad lapsed siin ise täiskasvanu või kaaslaste abi näiteks teatud sõna kirjutamisel. Nüüd saab õpetaja ja ka lapsevanem pöörata lapse tähelepanu tähtede kujule, alustamiskohtadele, joonistamissuundadele ning tähe- ja sõnavahedele. Laste endi leiutatud viisid, kus joonistamise suund on sageli alt ülespoole, ei sega üksiku tähe joonistamist, kuid ebaõigeid liikumisteid on hiljem raske muuta.

M. K. Lerkkanen (2007) soovib tähtede joonistamisel järgida järgmisi põhimõtteid.

- *Loo kujutuspilt – muinasjutt, luuletus või ütlus tähest aitavad mees pidada tähe kuju, joonistamise suunda ja paigutumist joonestikul.*
- *Näita eeskuju – joonista õpilase nähes suuremõtmeline eeskujutäht.*
- *Pööra tähelepanu tähekujude kirjutamise/joonistamise alustamiskohtadele, suundadele, rütmidele – tähte saab joonistada õhku, lauaplaadile, peopessa, tahvlile, paberile jne. Uurige koos, kust täht algab ja kus lõpeb.*
- *Kasuta tähetahvleid mälu toetajana – suured tahvlid klassi/rühma seinal ja väikesed igal pingil.*
- *Lase harjutada iga päev – lühikesed harjutamishetked kodus ja koolis.*

See, et tähe või numbriga joonistamise suund õige oleks, on meie lasteaia- ja klassiõpetajate jaoks väga oluline. Varem oli see tõesti kirjutama õppimisel väga tähtis – sulle või sullepeaga pidi jooni tõmbama just teatud suunas, et need tuleksid ilusad ja käe all ei määraks.

Tänapäevase pastapliiatsi või muu sarnase kirjutusvahendiga kirjutades pole tegelikult vahet, mis suunas jooni tõmmata. Õiges suunas joontega on tulevikus siiski kirjutamiskiirus parem, seetõttu tasuks sellele tähelepanu pöörata. Kui aga võtta arvesse seda, millises keskkonnas meie lapsed tulevikus enamuse oma tekstidest loovad, tasuks vähemalt sama palju ja pigem rohkem pöörata tähelepanu arvutiklaviatuuril kümne sõrmega trükkimise oskusele. Sarnaselt paberil kirjutamisega ei ole hullu, kui väike laps algul nimetissõrmega klaviatuuril otsib ja ükshaaval tähti toksib. Ka omaenese tarkusest mitme sõrmega trükkimine, nt nelja sõrme kasutamine, pole iseenesest traagilisem kui alt üles tähejoonte tegemine. Teadlik harjutamine peaks mõlemal juhul toimuma siiski selles suunas, et omandada kõige kiirem ja tõhusam kirjutamise viis, et tehnilised oskused hiljem ei takistaks ega aeglustaks kirjaliku teksti abil suhtlemist.

Õigekirja õppimine

Kirjaoskuse omandamisega seostavad paljud täiskasvanud, sh õpetajad just õigesti kirjutamist. Inimest, kes kirjutab „opune sõjtap möta tet“, nimetatakse meie traditsioonis pigem kirjaoskamatuks, ehkki tegelikult ta on eesti keele häälikud kõik kenasti vastavate tähtedega asendanud, seega valdab foneemianalüüsi – tal võib olla lihtsalt puudulik kogemus eesti keele õigekirjatavadest.

Õigekirja omandamisel saab eesti keele puhul eristada järgmisi oskusi, mille areng sarnaselt eelpool kirjeldatud oskustele pole hierarhiline:

- mängutähtede (tähesarnaste moodustiste) kritseldamine ja „lugemine“; päris tähtedele sarnaste märkide kirjutamine juhuslikult (nt M, W, I, O);
- mõnede tähtede, nt oma nime algustähe kirjutamine (esialgu tihti veidi moonutatult ja juhuslikust punktist alustades);
- oma nime tähtede kirjutamine, esmalt juhuslikus, siis õiges järjekorras;
- ärakiri – erinevate ümbritsevate tekstide kopeerimine, mis on võimalik ka kõiki tähti tundmata;
- esmased kirjakatsed – püüd üles märkida sõnades lapse poolt juba eristatavaid häälikuid (nt 4aastane laps kirjutab JUNVN PAUNTOMUE MÄUMA MÄULEU ja räägib ise juurde: „jõuluvana, palun too mulle mängumaja ja mängulego“);

- oskus arvutiklaviatuurilt või nutiseadme ekraanilt tähti leida ja vajutada;
- oskus mõnda (õpitud) tähte (A, I, O, T, N, M, S vms) õigesti kirjutada;
- oskus häälikuid (v.a mõned häälikuühendid) kirja panna (nt OPUNE SÕJTAP MÖTA TET);
- oskus kasutada sõnavahesid (arvuti puhul tühikut);
- oskus kirjutada levinumaid suuri joonistähti;
- oskus kasutada levinumaid kirjavahemärke (nt punkt, hüüumärk);
- oskus kirjutada kõiki suuri joonistähti (ka võõrtähti);
- tähelepanu pööramine kirjavahemärkidele ja algustäheortograafiale;
- tähelepanu pööramine i-hääliku märkimiseks kasutatavatele erinevatele tähtedele (I või J);
- tähelepanu pööramine sulghäälikute märkimiseks kasutatavatele erinevatele tähtedele (K,P,T või G,B,D), juhul kui laps omandab eesti keelt teise keelena, siis teadvustamine, et eesti keeles polegi helilisi klusiile nagu nt vene või inglise keeles;
- tähelepanu pööramine sõna silpide omavahelisele suhtele/vältele (TI-TI või TAI-RI) ja selle kajastamisele kirjapildis (selle metsa – seda metsa puhul kirjapildi erinevust pole, aga mitmetes sulghäälikut sisaldavates sõnades on, nt augu – auku, pardi – parti, kapi – kappi);
- oskus kasutada arvuti tekstitöötlusprogrammi võimalusi;
- oskus ära tunda veaohlikke sõnu ja lausekonstruktsioone ning vajadusel ennast kontrollida või abi otsida;
- oskus kasutada sõnaraamatuid (paberil ja elektroonilisi) ning korrektuuriprogramme;
- tähelepanu pööramine erinevatele tekstis kasutatavatele märkidele (sulud, jutumärgid, koolon, semikoolon);
- ortograafiareeglite teadlik ja alateadlik järkjärguline omandamine (koolis neile ka spetsiaalset tähelepanu pöörates, erinevaid tekste lugedes ja nägemismälusse üha rikkalikumat sisendit kogudes).

Seda loendit vaadates on selge, et õigekirjaoskust ei saa määratleda on/ei ole kategooriates – õigekirjareeglite omandamine kestab kogu elu. Kuna seda, mis on „õige“ ja mis „vale“, aja jooksul ümber vaadatakse, siis on kõigi reeglite teadmisest olulisem soov õigesti kirjutada ja oskus selleks abivahendeid kasutada.

Õpetajatel ja vanematel on oluline juba varajases eas laste puhul teadvustada seda, et õigekiri pole kirjaoskuse kõige tähtsam aspekt. Oskus võimalikult veatult kirjutada (nt etteütlust) on vajalik vaid teatud olukorras – koolis ja eksamil. Elus vajavad lapsed aga oskust kirjutada kõige erinevamate žanrite ja valdkondade tekste. Pea igaüks meist vajab erinevatel eluetappidel kas töö- või eraelus oskust kirjutada kirja (nt armastuskiri), retsepti, õpetust, juhust, reklaamteksti (nt müügikuulutust), lepingut ja tänapäeval ka hüperteksti (nt isiklikku või firma veebilehte). Mitmetes ametites on vajalik ka oskus luua ilukirjanduslikke tekste (muinasjutt, luuletus), loodus-, sotsiaal- või humanitaarteaduste alaseid õppe-, aime- või teadustekste, osaleda reeglite väljatöötamises või seadusloomes jne.

Lõimitud ja mänguline õppe kavandamine

Materjalid ja tegevused on seotud sisukate ja laste jaoks huvipakkuvate teemadega, et toetada lõimitud õppimist. Võimalusel pakutakse lastele mängu, ideid ja ülesandeid, milles nad saavad kasutada oma keele- ja kirjaoskust lõimituna käsitletava õppeteemaga. Õpetaja suhtumine oma rolli on õppeprotsessi oluline mõjutaja: ta ei peaks püüdma olla teadmiste andja, vaid pigem nõustaja ja kaasõppija, õpikeskkonna looja ja koostööpartner.

Keskkond loob raami nii kavandatud õppetegevustele kui ka laste iseseisvatele tegevustele. Tänapäevase arusaama kohaselt on need mõlemad kooli või lasteaia õppekava väärtuslikud osad. Sihipärane kavandamine ja kirjaoskuse erinevate funktsioonide teadlik väärtustamine kogu õppeasutuse tasandil toetab olulisel määral laste lugemis- ja kirjutamisoskuse arengut.

Õppe kavandamine on seotud ka hindamisega (see ei tähenda hinnete panemist!), mille käigus õpetaja saab teada, mida konkreetne laps ja kogu klass/rühm juba oskab, milles vajatakse abi, kas abi saab kaaslastelt või peab seda pakkuma õpetaja, millised on laste huvid jne. Kõike seda tuleb õppe kavandamisel arvesse võtta.

Eelkooliealise lapse põhitegevus on mäng. Ka algklassilapsed naudivad mängimist ning õpivad edukalt just mängu kaudu. Seetõttu tuleks mängulist momenti kindlasti arvestada ka lugemis- ja kirjutamistegevuste kavandamisel. Teemaatiliste lugemismängude kasutamine on üks võimalus, mida meie õpetajad ka sageli kasutavad. Väga vahva on see, kui lapsi julgustatakse mitmesuguseid õpitud teemasid ka oma algatatud loovmängu edasi kandma.

Olgu tegemist mistahes teemaga, alati leidub sellekohast infot, mida on mõistlik kirja panna ja lugeda, et õppida näiteks kodukoha või ka mõne kaugema paiga loomade, taimede vms kohta. Rollimängudes õpivad lapsed, mis tunne on olla ühiskonnas kirjaoskaja. Täiskasvanu saab seda väärtustada ja soodustada, pakkudes lastele reaalseid kogemusi nt ühise toiduvalmistamise, kohviku ja arsti külastamise näol ning paigutades hiljem näiteks kokaraamatuid või kirjakesi loovmängukeskusesse, märkmepabereid ja retsepti kirjutamise vahendeid arstimängu, menüükaarte kohvikumängu jne.

On mitmeid uuringutulemusi, mis väärtustavad mängu kaudu kirjaoskuse omandamist. Näiteks Susan Neumani ja Kathy Roskosi uuringus analüüsiti väikelaste kirjutamismaterjali kasutamist loovmängudes (postkontor, restoran). Lapsed aitasid sageli üksteisel kirjutada, kasutasid kirjutamist oma mängudes (nt kirjutasi arve restoranis), organiseerisid ja kasutasid kirjutamist meeldetuletamiseks (nt kirjalikult, kes on kelle ees järjekorras).

Nigel Hall ja Anne Robinson on vaadelnud laste poolt rollimängudes loodud tekste ja leidnud, et seda on alahinnatud. Aastaid on mängu ja kirjutamist käsitletud eraldi – mäng on mäng ja kirjutamine on õppetegevus. Autorid rõhutavad, et mängu ei tohiks võtta kui õppekavavälist tegevust või midagi, mis täidab aega õppetegevuste vahel: tegelikult on mängul tähtis roll, et saavutada akadeemilisi õppe-eesmärke.

Belgia prantsuskeelses hariduses välja kujunenud pildiraamatu didaktikat tutvustab teadlane ja metoodik Serge Terwagne raamatus „Lire, jouer, raconter des histoires“ (2008) („Lugeda, mängida, lugusid jutustada“). Ühe raamatu või looga saab kasutada erinevaid meetodeid ettelugemisest dramatiseerimiseni ja loole uue lõpu välja mõtlemiseni. Vahel tegeldakse ühe raamatuga 2–3 nädalat. Raamatu valivad lapsed õpetaja soovitusel. Loo esmakordsel ettelugemisel on õpetajal abiks neli käpiknukku. Nukke nimetatakse „Lugude liblikas“, „Miks?“, „Mina tema asemel“ ja „Ma olen seda varem kogenud“. Nimed tulenevad sellest, et pärast lugu saavad lapsed valida ühe neist nukkudest ja esitada teistele küsimusi, rääkida, mida nemad loo peategelase asemel oleksid teinud või jagada teistega oma elus aset leidnud sarnast juhtumit. Lugude liblikas aga tutvustab ja juhatab loo sisse. Järgmine kord pärast ettelugemist võtab õpetaja sama loo ja mängib selle koos lastega flanellograafil, käpiknukkudega või muul viisil läbi. Jutustamist juhivad lapsed, kes tuletavad meelde loos järgnenud sündmusi. Kolmandas etapis laseb õpetaja lastel jaguneda kolme- või neljaliikmelistesse gruppidesse ja iga grupp mängib läbi ühe situatsiooni loetud loost. Ülejäänud püüavad ära arvata, mis osaga loost on tegemist. Neljandas etapis luuakse koos lastega pildi juurde helipilt – kas plaksutades, patsutades, rütmipillidel vms. Raamatu või loo käsitletuse võib lõpetada taas grupitööga, kus lapsed mõtlevad loole välja uue lõpu ja esitavad selle teistele (Terwagne & Vanesse 2008). Sellisel viisil on raamatu piltide ja teksti läbitöötamisse haaratud lapse kõik meeled ning lisaks arenevad sõnavara, arutlusvõime, eneseväljendusoskus, esinemisjulgeus, mõtlemine, loovus, sotsiaalsed oskused jm.

Varajase kirjaoskuse arengu seisukohalt on oluline, et õpetaja kasutaks selle toetamiseks erinevaid võimalusi ja tegevusi.

- *Tekstid keskkonnas: õpetaja juhib laste tähelepanu erinevatele tekstidele keskkonnas, osutab neile, loeb tähendusega tekste ette (nt SAAPAD TULEB JALAST ÄRA VÕTTA SIIN). Rühmakeskkonnas on informatiivseid silte kappidel, seintel ning plakateid (nt TERE TULEMAST! jms).*
- *Tähtede, häälikute õpe: õpetaja lõimib tähtede õpet ja häälimist laste igapäevasesse tegevusse, laste nimede üle aruteludesse (nt kelle nimes on L-täht, see ...).*
- *Loovmängud: esmalt kannab õpetaja hoolt, et paberid ja pliiatsid jõuaksid ka arstimängu, et saaks kirjutada retsepte; poemängu, et kirjutada ostunimekirju jne. Õige varsti hakkavad lapsed juba ise oma erinevatesse mängudesse kirjaoskust sisse tooma, nt koolimängus valmistavad tööraamatuid ja õpilaspiletit, reisimängus teevad passid ja viisad ning erinevad vormid, mida piiriületamisel täita jne. Samuti on loovmängude alal teemakohaseid tekste ja raamatuid, nt kodumängus kokaraamat, juuksurimängus silt salongi lahtiolekuaegadega, ajakirjad soengutest ja hinnakiri vms.*
- *Kuulamised ja vestlused: rühmas võiks olla helitehnika, et kuulata audioraamatut. Õpetaja viib läbi erinevaid laste kõnet ja kirjaoskust arendavaid tegevusi: riimide leidmine, häälikute kuulamine, silbitamine, keelemängud („kummikutes kummitus kummitas kummutis“), rääkimine erineva meeleolu ja tonaalsusega (kurvalt, lõbusalt, sosinal, valjult jne), laulukeste laulmine eri meeleoluga (rõõmsalt, kurvalt, vaikselt jne), erinevad vestlused (mida tegin puhkusel, minu pere jms) ning kasutab käpik- või näpunukke, et tegevusi ilmestada.*
- *Kirjutamine: lapsed kirjutavad rühmas eri otstarbel või matkivad kirjutamist (ostunimekiri, menüü jms). Õpetaja teeb koos lastega rühmakeskkonda silte, plakateid jms.*
- *Raamatud: õpetaja vestleb lastega raamatutest, osutab pealkirjale, tähtedele, sõnadele; kasutab korduvalt luuletusi, liisusalme, lühikesi tekste ja lugusid. Õpetaja loeb igapäevaselt lastele väikeses grupis ette.*
- *Kuulamismängud: rühmas on erinevad helisid tekitavad vahendid, nt pillid, audiovahendid erinevate olmehelidega jms. Helisid saab tekitada ka plaksutamise, koputamise, patsutamise. Õpetaja mängib lastega helide äraarvamise mängu, nt „Sirmi taga“ (kohandatud Bruce & Spratt 2011 põhjal).*

Et laste kirjaoskuse arengut tõhusamalt toetada, on vaja pakkuda neile võimalusi tegutseda väikestes gruppides. Selleks tuleb õpet kavandada viisil, mis võimaldaks alagrupi tegevust. Eestis hetkel kehtivad koolieelse lasteasutuse ja põhikooli riiklik õppekava võimaldavad sellist kavandamist – erinevate ainete või valdkondade teemad, mängud ja ülesanded saab jaotada erinevate keskuste vahel. Juba söimeeast peale kaasneb kirjaoskusega seonduv mitte üksnes lugemispeša tegevustega, vaid ka teiste keskuste mänguga – erinevad lauamängud vajavad sageli paberil arvestuse pidamist, loovmängudes on tarvis erinevaid silte, tekste, jms. Koolis on kõigi valdkondade õppeülesanded sageli seotud kirjalike juhistega ning ka grupid võtavad oma töö tulemused kokku enamasti kirjalikus vormis (või teevad märkmeid selleks, et olulisem hiljem suuliselt ette kanda). Seega saab nii lasteaia keele- ja kõne valdkonna tegevused kui ka I kooliastme emakeele õppetegevused kergesti lõimida erinevate keskuste töösse – see muudab õppeprotsessi laste jaoks mõtestatumaks, huvitavamaks ja kaasahaaravamaks.

See, et rühma- või klassiruumis on eriline kirjaoskuse arengut toetav keskus – lugemispeša – ei tähenda, et kogu ruum peaks olema sisustatud keskustena. Samas ei tähenda see ka seda, et ruum ei võiks olla sisustatud tervenisti keskustena. Mitmed kogemused nii Eestist kui ka mujalt toovad välja just sellise ruumi korraldamise eeliseid.

Et lasteaia- ja algklasside laste arengut tõhusamalt toetada, on vaja pakkuda neile võimalusi tegutseda väikestes gruppides. Selleks tuleb õpet sobivalt kavandada – et see võimaldaks alagrupi tegevust.

Klassi- või rühmaruumi füüsiline keskkond peaks gruppidele võimaldama sihipärast tegutsemist piiritletud alal. Laudu rühma- või klassiruumis võib ka lihtsasti grupitööks sättida (seda sageli ka tehakse), ent inspireerivama keskkonna saab siis, kui ruumi püsivamalt liigendada. Seda tehakse sageli nii, et erinevate valdkondade õppimine, mäng ja töö saavad selgelt piiritletud territooriumid (kunst, ehitamine, matemaatika, kirjaoskus jne).

Eestis on selline õpikeskkonna füüsiline korraldamine tuntud Hea Alguse meetodikast (tegevuskeskuste süsteem), tänapäeval kohtab seda ka projektõppe meetodeid kasutavates rühma- ja klassiruumides, nt neis, mis lähtuvad Reggio Emilia põhimõtetest.

Eestis lasteaedades on rühmaruume, mis on korraldatud tegevuskeskustena.

Eesti lasteaedade kirjaoskust toetava õppekeskkonna uuringust ilmnes, et lasteaiaõpetajad hindavad kõige enam rühmaruumi avatud planeeringut, kus mööbel ja riulid on paigutatud seinte äärde ning vahendid on riulitel lastele kättesaadavad ja grupeeritud. On eraldi riulid matemaatika, kirjutamise ja kunstitegevuste vahenditele, lauamängudele, raamatutele jm. Toa keskel on laudad-toolid ning rühmaruumi kaugemas otsas või teises toas lärmakamate tegevuste vahendid – automäng, ehitusnurk, loovmängunurk jms. Tegevuskeskustega rühmaruumi, kus on riulitega eraldatud tegevuskeskused/nurgakesed (kunstikeskus, loovmängukeskus, autonurk, kirjakeskus, raamatunurk/lugemispesa jne), pidas oluliseks väiksem arv õpetajaid. Vaadeldud rühmadest veerandis oli rühmaruum korraldatud tegevuskeskustena. Vaid üks õpetaja 15st pidas oluliseks matkida koolieelikute rühmas klassikalist kooliklassi paigutust, kus igal lapsel oleks oma näoga tahvli poole olev sahtliga laud, oma pinal, õppevahendid, vihikud, töövihikud (Laamann, 2014).

Kooli ja lasteaia õppekeskkonnad eristuvad selgelt – lasteaedades on enam temaatilist ja laste huvidest lähtuvat õppe kavandamist ning rühmaruumi organiseerimist tegevuskeskustena.

Mitmes teises riigis näeb kõike seda ka koolis, mis algabki juba 4–5aastaselt, ent on sisult ja vormilt pigem meie lasteaia sarnane. Sama tendents jätkub ka siis, kui lapsed jõuavad meie mõistes kooliikka – keskustes tegutsevad ka 10–12aastased lapsed.

Eesti koolis on keskustena sisustatud klassiruumi veelgi vähem kui lasteaedades, kuid rahvusvaheliste uuringutulemuste valguses tasuks seda võimalust senisest enam ja julgemalt kasutada. Pärast viimase, 2011. aasta riikliku õppekava kehtima hakkamist, on keskuste populaarsus siiski tõusmas. Seda võimaldab kaasaegne hõlpsasti ümberpaigutatav moodulmööbel. Teiseks põhjuseks on õppekava senisest suurem paindlikkus; keskustes väikestes gruppides õppimist soosib üldõpetus ning ka kehtiva õppekava hindamiskäsitlus. Praegu võib anda õppijatele individuaalset mitterumbrilist tagasisidet kogu I ja II kooliastme vältel. Seega pakub kehtiv riiklik põhikooli õppekava häid võimalusi klassiruumi organiseerimiseks nii, et see toetaks kirjaoskuse arengut.

Laste kirjaoskuse arengu kaardistamine ja tagasisidestamine.

Õpetaja fookuses on see, mida laps juba oskab, mida ta on juurde õppinud, mida püüab juba teha. Fookuses pole vead, see, mida laps veel ei oska või ei suuda. Hindamisel ja

tagasisidestamisel on olulisel kohal vestlused ja arutelud (nt laste kirjutiste vm tööde üle) jt aktiivõppe meetodid, mis näitavad, mida lapsed on selle teema kohta mingi aja jooksul õppinud. Õpetaja leiab teadlikult aega iga lapse siiraks tunnustamiseks ja arengu märkamiseks, julgustamiseks ja innustamiseks.

Üks õpetaja olulisemaid rolle lisaks õppe kavandamisele, õppetegevuste suunamise ja õpikeskkonna (nii füüsilise kui ka vaimse) loomisele on ka kirjaoskuse arengu hindamine. Kõik need rollid on omavahel seotud. Nii keskkonna kujundamine, mängud kui ka õppetegevused peaksid vastama laste arengutasemele ja huvidele. See tähendab, et kirjaoskuse arengu toetamise juurde peab käima ka pidev andmete kogumine (õppija tegevuse ja tööde vaatlus), analüüs ja kasutamine (õpikeskkonna edasiarendamine, lastele motiveerivate õppemängude ja -ülesannete leidmine, lastele ja nende vanematele tagasiside andmine, vajadusel konsultatsioonid erispetsialistidega jne).

Hindamine on hinnete panemine?

Kui pidada hindamiseks hinnete panemist, siis poleks ei lasteaias ega ka algklassides mõtet üldse kirjaoskust hinnata. Meie lasteaedades numbrilisi hindeid ei kasutata.

Mõned koolieelikute rühma õpetajad vahel siiski tunnustavad tublimaid töid hindegaga „5“. Nad põhjendavad hinde panemist sellega, et see motiveerib tublisid lapsi ja sunnib teisi rohkem pingutama (hindeid alla viie reeglina lasteaedades ei kasutata).

Selle praktika puhul on siiski mitmeid küsitavusi, sest laste kirjaoskuse arengutempo varieerub individuaalselt väga oluliselt. See, milline tase on saavutatud 6–7aastaselt, on seotud sellega, millist kirjaoskuse arengut toetavat keskkonda pakuti samadele lastele 3-, 4- ja 5aastaselt; palju on lapsel kodus raamatuid ja kui kättesaadavad need on; milliseid tegevusi vanemad/pereliikmed temaga kirjaoskuse vallas teevad ja imikueast saadik teinud on. Ka sarnases keskkonnas kasvanud lapsed, nt sama pere lapsed, võivad kirjaoskuse omandamisel üksteisest oluliselt erineda. Kui nüüd õpetaja tunnustab näiteks neid, kelle töölehed on ilusad ja puhtalt täidetud, tähekujud ühtlased ja kindla käega joonistatud, võib see neid „tublisid“ lapsi küll rõõmustada, ent sildistab ühtlasi kõik ülejäänud lapsed „mittetublideks“. See mõjub motivatsiooni vähendavalt. Neil lastel on motivatsiooniga tihti juba enne probleeme. Isegi kui õpetaja hindeid ei pane, näevad lapsed ise, et mõned kaaslased on neist kiiremad, osavamad ja

edukamad. Kui laps loeb soravalt või kirjutab kenasti, siis on „viie“ asemel palju suuremaks tunnustuseks võimalus kaaslastele mingi tekst ette lugeda, kirjutada kevadpeo kuulutus või teha mõnd muud tähtsat ja päris ülesannet.

Kuid mis saab siis, kui needsamad, väga erineva kirjaoskuse tasemega lapsed jõuavad kooli? Siis peaks neid ju ometi hindama? Jah, kindlasti. Aga hindamine tänapäevaste arusaamade kohaselt ei tähenda mitte hinnete panemist, vaid pigem kujundavat ehk õppimist toetavat hindamist.

Õppimist toetav hindamine on protsess, mille tuumaks on andmepõhine õppe kavandamine – see, et õpetaja tunneb oma õppijate taset ja oskab igaühele anda just parajaid väljakutseid pakkuvaid ülesandeid. Veelgi olulisem on õppijate aktiivne osalus õppeprotsessis. Nad seavad ise endale eesmärgi (nt tahab mõni laps kirjutada kirja jõuluvanale, õppida aru saama Miki-Hiire koomiksist või lugeda sama hästi kui issi) ning liiguvad õpetaja abiga selle poole, kogudes märke edust, saades tagasisidet selle kohta, mis juba selge, ja soovitusi selle kohta, kuidas minna edasi. Kui õpetaja usub, et iga laps väärrib lugejaks kasvamist ning peab kirjaoskust üheks inimõiguseks, siis väärtustab ta iga lapse individuaalset arengut ja pakub just teda toetavat tagasisidet. Selliseks tagasisideks ei ole numbrilised hinded.

I kooliastme lapsed tahavad küll hindeid, ent ainult „viisi“. Muud hinded võivad õpimotivatsiooni vähendada, seepärast on parem algklassides läbi ajada numbriteta. Väga paljud Eesti koolid ongi I kooliastmes numbrilisest tagasisidest loobunud. Kui numbrilised hinded on koolis siiski ka I klassis kasutusel ning juhtkond ei luba õpetajal erandeid teha, saab ta kehtiva riikliku õppekava alusel siiski tagada, et tema õpilaste hinded oleksid ausad „viied“, mis on antud edenemise eest. Õpetaja seab iga lapse algtaset hinnates koos lastega igaühele väljakutset pakkuvad õppe-eesmärgid. Need võivad lapseti oluliselt erineda, nt samas klassis võib ühe lapse eesmärk olla lugeda soravalt ette üks luuletus ja teisel lugeda läbi luulekogu. Kui laps arvab, et eesmärk on täidetud, näitab ta oma tulemust õpetajale. Õpetaja tunnustab edasiminekut, annab tagasisidet ja soovitusi edasiseks tööks ning harjutamiseks juhul, kui eesmärgiks seatu veel saavutatud pole, ja tunnustab eesmärgi täitmist, vajadusel ka „viiega“. Nii on kõigil õpilastel võimalus tunnustuse saamiseks ja eduelamuse kogemiseks.

Hindamine on vigade lugemine?

Kirjaoskuse arengut saab hinnata erinevatest vaatepunktidest. Näitena kirjeldame nelja erinevas vanuses last – Minnit, Manni, Jukut ja Tõnni nii:

Minni veel lugeda ja kirjutada ei oska.

Mann juba natuke veerib, kirjutada ei oska.

Juku oskab lugeda, aga probleemiks on liiga kiire lugemistempo ja liiga vaikne hääl. Kirjutamisel teeb ta vigu sulghääliku pikkuste märkimisel.

Tõnn oskab juba I klassi algusest lugeda, kuid ei suuda tekste tihti mõista. Kohustusliku kirjanduse lugemisega on probleeme. Korrektselt kirjutada Tõnn ei oska, ta teeb õigekirjavigu ja on nõrk tekstiloomes.

Selliste hinnangute puhul on lähtunud eelkõige defitsiiditeooriast, välja on toodud need aspektid, milles lastel on probleeme, milles nad teevad vigu. Kui paluda samade laste kirjaoskuse arengut täpsemalt kirjeldada, võiks üks õpetaja välja tuua näiteks sellised aspektid:

Minni veel lugeda ja kirjutada ei oska, tähti ta ei tunne, erandiks on A ja „oma täht“ M. Häälikuid sõnas eraldada ja häälida ta ka veel ei suuda, kuid mõnikord (lihtsamates sõnades) tunneb siiski ära sõna algus- või lõpuhääliku. Kirjutada veel ei oska, oma nime suudab järgi kirjutada, kui näidis on ees. Ilma näidiseta kirjutab ta töö alla M, mõnikord ka mõned I-d ja niisama siksakke.

Mann veerib, lühemaid ja lihtsamaid kuni 4-tähelisi sõnu suudab ka kokku lugeda, pikematega jääb enamasti hätta. Kirjalikke tööjuhiseid ei mõista. Kirjutada veel ei oska, kuid püüab oma joonistustele siiski tekste lisada, märkides paberile üksikuid tähti. Sageli on need tähed, mis tõesti sõnas ka esinevad, ent kuna paljud teised tähed jäävad vahele, pole ta tekst arusaadav.

Juku loeb tempokalt, aga kipub liialt kiirustama. Tema hääl on vaikne ja monotoonne, seetõttu on tema lugemist raske jälgida. Õigekirjas on probleemiks sulghääliku pikkuse märkimine.

Pärast vastava teema õpetamist on Juku kirjatöodes isegi senisest enam vigu, ta kipub märkima topelt k, p, t ka sulghäälikühendis ja topeltvokaali või diftongi järele.

Tõnn oskas juba kooli tulles selgelt ja soravalt lugeda, ent ilmekus jätab veel soovida. Poiss teeb kohati vigu, eriti haruldasemate sõnade ja võõrsõnade lugemisel. Ei oska alati vastata teksti kohta käivatele küsimustele ega mõista keerukamate lausete ja mitmete sõnade tähendust. Tõnn ei ole kuigi motiveeritud, eriti vastumeelt on talle kohustuslik kirjandus. Ta viivitab selle lugema hakkamisega ega jõua seetõttu tähtajaks valmis, lugemiskontrolli küsimustele vastab huupi, ei saa loetust (eriti keerukamatest ideedest ja alltekstist) aru. Kirjutamisel on probleeme algustäheortograafia ja interpunktsiooniga (kirjavahemärkide õige kasutamisega), samuti teksti sidususega (Tõnni tekstid pole loogilised, hüplevad ühelt teemalt teisele).

Meie koolides lähtutaksegi hindamisel ja tagasiside andmisel sageli veel defitsiiditeooriast – märgatakse vigu, neid asju, mida laps veel ei oska. Kui rääkida kirjaoskusest kui elukestvalt kujunevast fenomenist (*emergent literacy*), siis on nii õppija enda kui vanema jaoks palju motiveerivam, kui õpetaja oma tagasisides tooks välja neid aspekte, mida laps juba oskab.

Täpselt samu lapsi võiks teine õpetaja kirjeldada hoopis niimoodi:

Minni tunneb suurt huvi raamatute vastu, talle meeldib vabal ajal lugemispesas erinevaid raamatuid lehitseda. Ta lehitseb raamatuid hoolsalt, lehthaaval. Kõige sagedamini vaatleb ta rohkelt illustreeritud muinasjuturaamatuid, fotoraamatuid loodusest ning rõivaste ja kosmeetika reklaamkatalooge. Mõnikord ta ka „loeb“ neid raamatuid vaikselt endale, mänguasjadele või sõbrannadele. Ta tunneb ära oma nime kui terviksõna ning veel mitmeid teisi sõnu – ta on õigesti laua juurde viinud Anu, Christella ja Katri-Elise toolid. Tähtedest tunneb ta kindlalt tähti A, I ja „oma tähte“ M. Ta naudib riimimänge ja liisusalme, tunneb ära ja oskab ka ise välja pakkuda riimuvaid sõnu. Lihtsamates sõnades eristab juba algus- või lõpuhäälikut ning ka sõna keskel pikalt kõlavat häälikut (nt O sõnas „tool“). Näidise abil kirjutab ta edukalt oma nime, on proovinud ära kirja ning teeb seda oma vanuse kohta väga pühendunult ja kaunilt. Minnile meeldib „kirjutada muinasjutte“, ta teab muinasjutu olulisi tunnuseid ja kasutab huvitavaid kõnekujundeid (lisatud näidis Minni joonistusest tekstilaadsete märkidega ja õpetaja üleskirjutus: „Elas kord printsess, kes tahtis väga lilli. Tal oli palju

rõõmsaid lilli. Need õitsesid ja lõhnasid. Siis tuli uhke prints hobusega ja hobusele lilled maitseid. Nad jäid sinna ja abiellusid ja elasid õnnelikult.“).

Manni huvitavad eelkõige mitmesugused tarbetekstid: tema mängudes on põnevad menüüd, hinnakirjad, kino külastamise reeglid (näidised Manni töödest kohati koos seletustega, sest mõned osad tekstist pole konteksti teadmata veel kuigi loetavad). Ta teab mitme žanri tekstide olulisi tunnuseid (näide Manni tehtud teatrietenduse kuulutusest, millel on kirjas etenduse nimi, autor, lavastaja, osalised, alguse aeg, pileti hind ja laste/pensionäride soodushind – kõik muidugi Manni eakohases kirjaviisis, ent täiesti äratuntavad). Mann tunneb huvi ka tähtede ja häälikute vastu, mängib hea meelega häälikumänge, nt laeva täitmist. Häälikuanalüüsi ja sõnade üleskirjutamise põhimõte on Mannil käes, ta teab, et häälikud ja tähed on seotud ning veerib hoosalt tähti. Lühemaid ja lihtsamaid, kuni 4tähelisi sõnu suudab ta juba kokku lugeda ja on selle üle rõõmus. Kui talle sõna aeglaselt hääldada, suudab ta selle „kokku panna“, kui häälimise tempo on paras, tunneb ta ära ka pikemaid sõnu.

Juku loeb kiiresti ning mõistab loetut hästi, tal on hea fantaasia ja rikas sõnavara. Jukul on hea empaatiavõime, ta suudab kaasa mõelda erinevatest aegadest ja kohtadest pärit tegelastega ning mõista nende tegevuse motiive. Ka näitlejapisik on Jukus täitsa olemas. Juku kirjutised paistavad silma fantaasiarohkusega, ta teab palju huvitavaid fakte teda huvitavate teemade kohta (kauged maad ja rahvad, kosmos, mitmesugused masinad, erinevate riikide köök ja söögitegemine).

Tõnni paeluvad koomiksid, foto- ja pildiraamatud loomadest ja eriti hüpertekstid ekraanidel. Tõnni jaoks on lugemine eelkõige tehniline tegevus. Ta oskab kenasti häälega lugeda, ent loetu mõistmisel vajab ta tuge näiteks piltidelt, kaaslastelt, õpetajalt või vanematelt. Tõnnil on suur huvi muusika, arvutimängude ja eksootiliste loomade vastu. Ta oskab hästi lugeda skeeme ja mittelineaarseid tekste, näiteks mõistekaarte. Ta suudab skeeme ka luua ning on edukas grupitöodes, milles on vaja ideid süstematiseerida. Mõistekaarti, pildiseeriat vms orientiirina kasutades suudab ta luua sidusaid ja loogilisi tekste.

Eesti keeles kirjutama õppimisel on lastel enim raskusi sulghäälikutega, samuti häälikupikkuste märkimisega. Pole ka ime: häälikute K, P ja T märkimiseks on kasutusel kaks erinevat tähte (K, P, T ja G, B, D). Lapsed aga kuulevad sama häälikut (nt K) ja täitsa õigesti,

sest eesti keeles pole olemas helilisi klusiile (nagu nt vene või inglise keeles). Keeruline on ka see, kas ja millal kirjutada mõnd häälikut sõnas topelt. See näitab, et meie õigekiri polegi nii läbipaistev kui täiskasvanule võib tunduda. Näiteks ei kirjutata „pikalt“ kõlavat häälikut sugugi kõigis keeltes kahe tähega (vrd nt vene keele mama). Vanas kirjaviisis märgiti seda, et täishäälik kõlab lühidalt, hoopis nii, et järgnev kaashäälik kirjutati topelt (kirjutati: „issand jummal“, loeti: „isand jumal“). Seega pole pikalt kõlava hääliku märkimine kahe tähega mingi loomulik ja iseenesestmõistetav tava, vaid kokkulepe, millest aru saamiseks vajab laps rohkem kokkupuudet kirjalike tekstidega. Keerulisemad (kokkuleppelisemad) kohad eesti õigekirjas on ka I ja J tähe kasutamine ning H sõna alguses. Üldiselt on tegemist siiski suhteliselt häälduspärase kirjaviisiga, mis teeb eesti keeles lugema ja kirjutama õppimise lihtsamaks kui näiteks inglise keeles.

Eesti lasteaialaps kirjutab võrreldes mitmete teiste riikide eakaaslastega suhteliselt õigesti. Kuuendaks-seitsmendaks eluaastaks oleks eakohane, kui laps kuuleks häälikuid ja seda, milline häälik kõlab sõnas pikemalt. Eakohane on seegi, et selles vanuses laps võib kirjutades jätta mõnikord tähti vahele ja eksida sulghäälikute õigekirjas. See on eakohane terves I kooliastmes (1.–3. klass) ning on lapsi, kes peavad nende teemadega tegelema ka hiljem. See ei peaks vähendama lugemis- või kirjutamismõnu; kogemuste ja lugemuse kasvades hakkab ka vigade hulk vähenema. Mitmed klassiõpetajad ja lapsevanemad on märganud, et niipea, kui laps hakkab enda huvist lugema pikemaid raamatuid, paraneb oluliselt ka tema õigekiri.

Hindamine edasise tegevuse kavandamise alusena

Õppijate taset ja teadmisi ei tule hinnata mitte selleks, et neile hindeid panna. Hindamise esimene eesmärk on luua alus õpetaja edasiste tegevuste teadlikuks kavandamiseks. Teiseks – anda tagasisidet ja soovitusi edasiseks tegevuseks lastele ja vanematele võimalikult toetaval ja motiveerival viisil.

Lapsi jälgides saab täiskasvanu pildi sellest, millised on laste kirjaoskusega seonduvad oskused, missugused tegevused ja ülesanded lapsi huvitavad ning milliste teemadega ja mil viisil nad tegeleda soovivad. Sedalaadi vaatluse õnnestumiseks tuleb rühmaruumis või klassis luua olukord, kus lastel oleks võimalik vabalt kirjaoskusega tegeleda ja valikuid teha.

Uuringutulemused näitavad, et selline lapsekeskne õppekorraldus aitab laste arengule ja õpitulemuste saavutamisele hästi kaasa, eriti klassides, mis on akadeemiliselt tugevamad.

Nii alus- kui ka alghariduses on oluline jälgida lapse terviklikku arengut, mis koosneb paljudest eri komponentidest. Mahajäämus ühes valdkonnas võib mõjutada mõne teise valdkonna oskuste kujunemist. Näiteks kehv peenmotoorika on takistuseks joonistus- või kirjutamisoskusele. Lapse suutmatus ning vaev pliitsit käes hoida ja jooni vedada võib muuta kogu käelise tegevuse tema jaoks vastumeelseks. Peenmotoorika arenedes võib õpetaja märgata last sagedamini kunstikeskuses joonistamas või kääridega lõikamas.

Vaadeldes konkreetset last tegutsemas ning analüüsid tema töid, kaardistab õpetaja esmalt hetkeolukorra: Mari kirjutab õppeülesannetega seotud tekste, eakohast etteütlust ja koduseid tekste üsna kenasti, tehes vaid üksikuid vigu; samas on Mari tunnis loodud tekstides rohkesti vigu, ta eksib sulghääliku ning I ja J tähe kasutamisel, häälikuühendis ei märgi tihti ära kõiki häälikuid või ajab sassi nende järjekorra. See on kummaline vastuolu, millele õpetaja peagi selgituse leiab. Ta vaatleb Mari tegevusi ja märkab, et tunnis piilub tüdruk pidevalt oma pinginaabri Anu töid.

Kui õpetaja on olukorra olemuse teadvustanud, on olulised tema edasised tegevusvalikud. Erinevad õpetajad võiksid Mari puhul pakkuda erinevaid edasisi tegevusplaane. Näiteks võib õpetaja leida, et siin on tegemist tõsise probleemiga: spikerdab juba 2. klassis! Ta paneb Mari eraldi istuma ja jälgib hoolega, et Mari kellegi pealt maha ei vaataks. Õpetaja kutsub ka Mari vanemad kooli, räägib neile, et ka kodus tuleks rõhutada aususe tähtsust, mitte kirjalikke töid lapse eest ära teha. Teine õpetaja võtab samuti ühendust Mari vanematega, ent ta sõnum kõlab veidi teisiti. Ta räägib vanematele, et näib, et nende tütar peab väga oluliseks häid õpitulemusi; kirjutamisel pole ta endas kindel ja piilub seetõttu enamasti pinginaabri töid. Õpetaja võib näiteks vanematele öelda: „Olen Marile rääkinud, et veatu kirjutamine pole 2. klassis veel oluline ja neid väikseid etteütlusi teeme just selleks, et igaüks saaks aru, mida tal tuleks rohkem harjutada. Tundub, et Mari siiski ei taha vigu teha, seetõttu soovitatakse teil ka kodus rõhutada, et vigade tegemine on normaalne osa õppeprotsessist. Eesti keele kirjanemise põhialused on Maril kenasti selged, ta suudab kirja panna häälikutele vastavad tähed. Maril on hea nägemismälu ja ma olen rõõmuga näinud, et talle meeldib olla klassi lugemispesas. Et ta kirjaoskus areneks, tuleks kodus igati õhutada vabalugemist (järgnevad soovitusel koduse lugemispesa sisustamiseks). Mida lugeda, seda peaks otsustama Mari ise. Oma valitud tekstidega vähemalt 20 minutit päevas tegeldes jääb eesti sõnade kirjaviis talle peagi meelde.“

Õpetaja võib probleemide ilmnemisel pöörduda ka kooli logopeedi poole – kas sellised vead teise klassi alguses viitavad ehk lugemisraskusele? Logopeed mängib ja vestleb Mariga ning leiab, et tüdruku foneemitaju on hea, ent teatud juhtudel (I, J, sulghäälikud) ei suuda ta otsustada, millist tähte valida. Õpetaja negatiivne tagasiside on teinud Mari teadlikuks sellest, et see on miski, mida tema ei oska (ja Mari võib sellele mõttes lisada: „ega kunagi ka ära ei õpi.“). Logopeed võib

lohutada nii Marit, tema vanemaid kui ka õpetajaid – see on mure, mis on enamasti harjutamisega parandatav, ja tal on terve rida põnevaid mängu, millega aidata Maril eesti keele kirjutamise süsteemist aru saada.

Kui õpetaja annab lapsele või vanemale teada probleemist, kuid ei paku lahendusi, on see nagu diagnoos ilma ravita. Näiteks ei tasu õpetajal anda tagasisidet, et Jüri ei saa aru matemaatika tekstülesannetest. Pigem võiks vanematele soovitada midagi sellist:

„Aeg-ajalt tasuks kodus koos Jüriga koostada matemaatilisi jutukehi – panna kirja erinevaid arvandmeid ja arutada, mida neist leida saab ning milliseid tehteid siis tuleks teha. Mida praktilisemad ülesanded on, seda parem: näiteks võib arutada selle üle, mis kell keegi külla tuleb ja mitu tundi selleni on; kui palju saab ta endale taskuraha, kui piim ja leib maksavad teatud summa ja poodi kaasa saab ta teatud summa; kuidas saaks jagada sõprade vahel ausalt komme/õunu vms. Jüril on vaja isiklikku kogemust, et matemaatika tekstülesanded on üks viis elulisi probleeme ja mõistatusi kirja panna.“

Kogenud õpetaja märkab enamasti nii laste saavutusi kui ka puudujääke. Ehkki peamine fookus on lapse tugevustel ja oskustel, annab õpetaja nii lapsele kui ka tema vanemale tagasisidet ja soovitusi arengukohtadega tegelemiseks. Näiteks võib klassiõpetaja eelmises peatükis kirjeldatud Juku ja Tõnni vanematele rääkida kõigist neist tugevustest, mida ta poiste lugemis- ja kirjutamistugevuses märganud on. Probleeme ja vigu ei ole vaja maha salata, ent nende väljatoomise asemel võiks õpetaja püüda anda lapsele ja vanemale soovitusi, mis lähtuvad just konkreetse õppija tugevustest.

Näiteks võib õpetaja vanematele rääkida:

Juku suudab ka häälega lugeda kiiresti ja on oma lugemistempo üle väga uhke, samas pole kiirus valjusti lugemisel siiski peamine. Tema tasuks kodus mängida näitleja või diktorimänge – näitleja roll on välja tuua teksti sõnum ja mõte. Jukus on olemas näitlejapisik; ka diktor peab lugema tempokalt, ent samas võimalikult arusaadavalt ja piisavalt valjusti. Juku võiks proovida „diktoritööd“ just teda huvitavate teemadega, nt rääkida kaugetest maadest ja rahvastest või juhtida kokandussaadet, mis tutvustab mingi riigi kööki.

Tõnni jaoks on lugemine eelkõige tehniline tegevus. Ta oskab kenasti häälega lugeda, ent loetu mõistmisel vajab ta praegu kindlasti tuge – näiteks piltidelt (rohkest illustreeritud raamatud, koomiksid) või vanematelt. Soovitan Tõnnile õhtuti ette lugeda (seda soovitatakse teha kuni

kaheteistkümnenda eluaastani). Nii omandab Tõnn sõnu, mis on suulises kõnes haruldased ning harjub ka kirjaliku teksti keerukama struktuuriga. Tõnnil on suur huvi tehnika ja eksootiliste loomade vastu, talle tuleks ka kodus pakkuda tekste huvipakkuvatel teemadel (raamatud, ajakirjad, aga ka Internetiartiklid). Tõnn suudab edukalt lugeda ning luua skeeme ja mittelineaarseid tekste, näiteks mõistekaarte. Ta võiks neid kasutada alusena oma tekstide loomisel, nii on tal hea ise kontrollida, kas kõik olulised mõtted kirja said pandud. Tõnni paeluvad ka koomiksid, nende vaatamist tasub julgustada ning hea joonistajana võiks Tõnn ka ise koomikseid luua.

Isegi kui esimeses klassis käivad lapsed, kes loevad alles Minni-Manni tasemel (ka seda juhtub), tasub õpetajal vestluses vanemaga välja tuua see, mis nende areneva kirjaoskuse puhul juba silma paistab – näiteks huvi tekstide, raamatute ja tähtede vastu ning soov neid ka ise teha. Õpetaja võib vanemat julgustada, et kirjaoskuse areng on hüppeline ning peamine on huvi ja motivatsiooni säilitamine ja toetamine ning jõukohaste tekstidega tegelemine.

Vahetunnistused ja tunnistused

Mida aga panna kirja eelpool kirjeldatud laste tunnistusele? Kui kool kasutab numbrilist hindamist ja Minni, Mann, Juku ja Tõnn on kõik esimese klassi lapsed, saaksid Minni ja Mann arvatavasti kohe esimesele tunnistusele kahed. See võib nende lugemishuvi ja enesekindlust kirjaoskusega tegelemisel aastateks mõjutada. Juku ja Tõnn saaksid esimeses klassis viied; kui nad käiksid teises või kolmandas klassis, siis viied või neljad, olenevalt konkreetse õpetaja seatud hindamiskriteeriumidest. Ükski neist numbritest ei annaks ei Minni, Manni, Juku ega Tõnni vanematele infot selle kohta, kuidas lapse kirjaoskuse arengut toetada, ning ka laps ise ei teaks, mida edasi või teisiti teha.

Praegu kasutatakse paljudes koolides perioodi lõpu ja aastakokkuvõtete tegemiseks kirjeldavat tagasisidet. Kui Minni, Mann, Juku ja Tõnn käiksid kõik esimeses klassis (jah, see ON võimalik – meie esimestes klassides on tihti koos väga erineva tasemega lugejad) võiks nende esimese trimestri tunnistuste emakeele osas olla kirjas näiteks:

MINNI, SUL ON SUUR RAAMATUHUVI! VAATAD JA UURID NEID KAUA JA PÜSIVALT. OSKAD NÄIDISE JÄRGI OMA NIME KIRJUTADA. TUNNED JUBA

MÕNDA TÄHTE JA ÕPID NEID IGA PÄEVAGA JUURDE. OLEN KINDEL, ET PEAGI ON NAD SUL KÕIK SELGED! (Arvestades Minni lugemisokust on see tekst mõeldud vanemale ettelugemiseks, kuid suunatud siiski Minnile endale. Seda saavad vanemad esialgu talle ette lugeda, kuid võimalik, et õige pea loeb Minni seda juba ise ja rõõmustab, et on lugemises nii pika sammu edasi astunud).

MANN, HÄÄLIMINE ON SUL SELGE. TUNNED ÄRA KA PIKEMAID SÕNU. LÜHEMAID SÕNU SUUDAD JUBA ISE KOKKU LUGEDA. TUNNUSTUST VÄÄRIB, ET PÜÜAD ERINEVAID TEKSTE KIRJUTADA, HARJUTAMINE TEEB MEISTRIKS!“

Jukule: „Loed kiiresti ja hea arusaamisega. Sul on rikas sõnavara ja hea fantaasia. Teistele ette lugedes kujuta ette, et oled näitleja või telediktor – nii on kaaslastel Sind lihtsam jälgida.“

Tõnnile: „Su skeemid on vahvad! Kasuta neid ka kirjutamisel. Lugeda sa oskad, otsi raamatuid, koomikseid, ajakirju, mis Sind huvitavad. Ja loe, loe, loe – nii saad aina paremaks lugejaks!“

Kui need soovitusel kaasnevad eelnevalt kirjeldatud arenguvestluses antud nõuannetega, siis võib eeldada, et kõigi nende laste lugemismotivatsioon säilib ning nii laps kui ka tema vanem teavad, mida teha edasi, et lapse kirjaoskus areneks. Paraku on meie I kooliastme tunnistustel antav tagasiside enamasti pigem formaalne. Näiteks võiksid Minni, Mann, Juku ja Tõnn saada tunnistused, millel on kirjas neli osaoskust: tuttava teksti lugemine, võõra teksti lugemine, kirjalike juhiste jälgimine ja ärakiri. Kui kõiki neid oskusi hinnataks skaalal „väga hästi“, „hästi“, „vajab harjutamist“, siis vajaks Minni ja Manni puhul kõik harjutamist. Juku ja Tõnni puhul oleneks hinnang jälle õpetajast. Kas Juku tuttava ja võõra teksti lugemise kohta võiks öelda „väga hästi“, sest ta teeb seda tempokalt? Või pigem hästi, sest samas ta kiirustab ja loeb liiga vaikselt? Nii tempo kui ka ettelugemise tugevus vajavad tegelikult harjutamist. Ent vaevalt õpetaja seda tunnistusele kirjutaks, sest Juku ei loe ometi samal tasemel kui Minni või Mann? Tõnni puhul oleks kõik muu peale kirjalike juhiste järgimise „väga hästi“. Kuid kas viimane oleks „hästi“, kuna ta tegelikult neid juhiseid sageli ei mõista?

On koole, kus tagasiside andmisel kasutatakse nn „lausepanku“. Näiteks võib seal olla õpitud teksti lugemise kohta kolm varianti:

- Kõrgeim tase: „Loed õpitud teksti õigesti, selgelt ja ilmekalt. Raskemate sõnade lugemisel märkad ise oma vigu ja parandad“,

- Keskmise tase: „Loed õpitud teksti õigesti ja selgelt. Raskemate sõnade lugemisel kasutatakse õpetaja abi“,
- Madalaim tase: „Loed õpitud teksti aeglaselt ja vigadega, pead lugemist hoolega harjutama“.

Sellisel juhul oleks Minni ja Manni jaoks ka madalaim tase alles „järgmine trepiaste“. Ja ehkki Minni ja Manni kirjeldused on koostatud lasteaiaaeglaste põhjal, tuleb tavakooli esimesse klassi ikka aeg-ajalt lapsi, kes on just sel tasemel ja kelle arengut kirjaoskuses on samuti vaja tagasisidestada viisil, mis neid julgustaks ja motiveeriks. Ka Juku puhul oleks sellest lausepangast õige variandi leidmine keeruline. Ta loeb teksti vigadeta, ent mitte selgelt – liiga vaikne ja tempokas lugemine kahjustab selgust. Samas pole tegemist ka teise variandiga, sest raskemate sõnade puhul õpetaja abi vaja ei ole.

Mida sellest kõigest järeldada? Seda, et kirjaoskuse puhul pole oluline hinnete või valmishinnangute abil laste sildistamine või sorteerimine! Oluline on selle oskuse arengu kaardistamine ning lapsele ja vanemale sisulise, kirjeldava ja motiveeriva tagasiside andmine.

Kuidas siis kirjaoskuse arengut kaardistada?

Võiksime rääkida ka hindamisest, aga kuna see sõna seostub liiga sageli hinnete panemisega, kasutame mõistet „kaardistamine“. Alushariduses on levinud ka termin pedagoogiline dokumenteerimine – see on õppimise nähtavaks tegemine nii lapse, vanema kui ka õpetaja jaoks. Nii on näha nii protsess kui ka iga lapse edusammud.

Ka lapsevanemana on parim valida just iga edusammu väärtustav lähenemine. Siin Heleri ja Kaspari lugu:

Kasparil oli eile nimepäev. Ja selle päevaga üldse mitte seondult istus ta laua taha, võttis kätte vildika, joonistas miskit ja küsis siis:

"Emme, mis mu järgmine täht on?"

Olin veerand sekundit hämmeldunud aga siis taipasin.

"A"

"Kuidas seda kirjutatakse?"

"See on see maja kujuline täht"

"A, ok!" Nohinal asub a-d joonistama.

Ja nii me kirjutasime kogu nime. Peegelpildis! Nii vägev! Kuidas lapsed küll oskavad sel viisil varajases nooruses kirjutada?

Ma ei öelnud ühtki sõna, et miskit valesti on. Keksisin vaid rõõmust, et mu neljane oma nime kirjutas. Et ta aru on saanud, mida kirjutamine endast kujutab ja kuidas see protsess toimub 😊

Numbriliste hinnete ja laste reastamise vältimine ning iga lapse erineva arengutee ja tugevuste tunnustamine aitab kujundada motiveerivat lugemiskeskonda. See on väga väärtuslik. Laps, kelle esimesi lugemis- ja kirjutamiskatseid märgatakse ning tunnustatakse (nii sõnaliselt kui ka näiteks tekstinäidiste rühmas eksponeerimise teel), saab julgust edasi katsetada. Algaja kirjutaja, kelle tekstist ei tooda välja mitte vigu, vaid märgatakse, et selles on nt pealkiri, skeem, huvitav riim või võrdlus, saab julgust ja innustust ka edasiseks tekstiloomeks. Kui aga kirjaoskust omandav laps peab keskendumas eelkõige tehnilistele oskustele, võib ta hakata kartma kirjaoskusega seonduvaid tegevusi ning ka kirjasõnasse ja lugemisse laiemalt eelarvamuslikult suhtuma.

Kujuneva kirjaoskuse kohta andmete kogumiseks sobivad igapäevased kirjutamise- ja lugemisega seotud olukorrad ja tegevused, mis on õppeprotsessiga loomulikult seotud – vaatlus, vestlus, tööde analüüs. Eraldi testimist ja kontrollimist enamasti vaja ei ole.

Spetsiaalsed hindamistegevused, nt etteütlused ja lugemiskontrollid, tekitavad pigem pinget ja mõnedes õppijates ka ebakindlust. Kirjandusteose lugemise hindamiseks on koolis traditsiooniliselt kasutatud lugemiskontrolle, kuid see pole lugemismotivatsiooni seisukohast parim tee. Sedalaadi hindamine väärtustab sageli raamatus esinevate detailide meeldejätmist, näiteks palutakse lapsel nimetada peategelase vennad või Kalevipoja koerad. Formaalsed hindamismeetodid võivad (eriti vanemate laste puhul) ahvatleda ka ebaaususele – on lapsi, kes loevad raamatute asemel hoopis sisu lühikokkuvõtteid, leiavad Internetist lugemiskontrollid, mida õpetaja kasutab, ja õpivad vastused mehaaniliselt selgeks või teevad endale spikri.

Kirjaoskust ja laste arengut mõistvad õpetajad on ajast aega loetu üle arutlemiseks ja sellest kokkuvõtete tegemiseks kasutanud ka palju põnevamaid ja motiveerivamaid viise kui lugemiskontrollid. Mitmesugused mängud, dramatiseeringud, viktoriinid, loovülesanded (nt raamatule uue lõpu kirjutamine illustratsiooni, koomiksi, multifilmi vms loomine) on laste jaoks atraktiivsed ja pakuvad aktiivset osalemisvõimalust. Samas annavad need oskuslikul

kasutamisel õpetajale olulist infot nii selle kohta, kuidas klass tervikuna raamatust aru sai, kui ka selle kohta, millised on üksikute õppijate tugevused ja arengukohad.

Iga laps õpib erinevalt ning õpetajale on paras väljakutse leida just selle lapse jaoks sobiv vahend või meetod, mis tema motivatsiooni tõstaks ja kirjaoskuse arengut toetaks.

Marti oli kuueaastane poiss, kelle vanemad pöördusid abi saamiseks spetsialisti poole, kuna eelkooliõpetaja tegi märkuse, et laps ei saa eelkoolis hakkama, sest ta ei oska lugeda. Martiga kohtudes ja tema lugemise alusoskusi hinnates (häälimine, tähtede tundmine, kõne jm) selgus, et ta tundis viit oma nimes esinevat tähte (M, A, R, T, I). Mõned tähed meenusid talle ka kui ema täht ja isa täht, ülejäänud olid tundmatud. Häälikuid kuulis ta sõnas kenasti ja oskas sõna häälikhaaval ette häälidada. Seega oli esimene eesmärk, et jõuda temaga lugemiseni, saada selgeks tähed. Tähtede õppimiseks püüdis õpetaja koos Martiga leida põnevaid mäluseoseid – millise objektiga konkreetne täht sarnaneb. Poisil oli hea fantaasia ja tähtede kohta lugusid luues said need kiiresti, otsekui muuseas selgeks. Tähtede tuttavaks saamisel sai alustada tasapisi lühikeste sõnade ja silpide lugemisega, kuid jällegi ainult läbi mängu. Poissi huvitasid kobrad ja ufod. Kahest papptaldrikust meisterdati talle ufolaev, kuhu vahele poiss sai sõnasedeleid toppida. Koos sõnasedelilt sõnu lugedes ja arutades, kas tulnukad tahaksid selle eseme maakeralt kaasa viia või mitte, täitus ufolaev. Kobraga sai teha „Toida kobrat“ mängu, kus sõnasedelil oli taas kõiksugu sõnu – söödavaid ja mittedöövavaid esemeid. Laps luges neid ja otsustas, kas ta pistab need karbikaanel oleva kobra suuavast sisse või mitte. Samm-sammult, lapse motivatsiooni üleval hoides, talle jõukohaseid ning teda huvitavaid ülesandeid andes liiguti tasapisi lugemise juurde. Martile sobis individuaalne lähenemine, üks-ühele töötamine ning „lähima arengu tsooni“ silmas pidamine: talle anti ülesandeid, millega ta üksi oleks raskustega hakkama saanud, aga koos spetsialisti toe ja suunamisega tuli kenasti toime. Eduelamus ning tema huvide ja õppimistavaga arvestamine toetas poisi motivatsiooni õppida, edasi liikuda.

Õpetajatel ja vanematel on oluline teada, et laste kirjaoskuse areng võib aegajalt tuua kaasa ka näilisi tagasiminekuid.

Näiteks väike Eliisabet, kes õppis spetsiaalse mnemotehnilise laulu abil juba nelja-aastaselt oma nime veatult kirjutama, loobus viieaastaselt sellest laulust ning hakkas aeg-ajalt kirjutama oma nime hoopis kujul ELISAPET. Välise vaatluse põhjal vigane kirjepilt oli tegelikult märk arenevast häälikuanalüüsi oskusest.

Lugemisoskuse areng on individuaalne ning oleneb paljudest asjaoludest: sellest, kui palju ta kirjalike tekstidega kokku puutub, mis vanuses laps lugema õpib, kui suur on tema lugemishuvi, kui palju ta päevas loeb, kas talle on lugemine vastumeelt või meelistegevus, jpm. Õpetaja saab hinnata, kuidas eesmärgid iga õpilase puhul realiseerunud (tulemuseesmärk) on, mida saaks lapse toetamiseks teha ning millised eesmärgid järgmiseks püstitada. Hindamine peab suunama ja kannustama.

Lasteaias on heaks lapse arengu hindamise vahendiks arengumapp, koolis õpimapp. Sinna vahele saab koguda näiteid lapse kirjutistest: esimesed katsed tuttavaid tähti või oma nime kirjutada, töölehed, mängude käigus loodud tekstid, kirjajarjutused.

Võrreldes erinevatel aegadel tehtud töid, saab märgata edasiminekut lapse kirjutamisoskuses. Kui esimesed tähed on õige vildakad ja vaevu äratuntavad, siis aja jooksul muutub käsi kindlamaks ja tugevamaks, jooned sirgemaks ning tähed/sõnad äratuntavamaks. Koolis võivad esimesed tekstid olla ülesehituselt hüplikud, keskenduda mitteolulistele detailidele. Ajapikku õpivad lapsed teadlikumalt tundma erinevate tekstide omadusi ning nende kirjutised muutuvad paremini jälgitavaks, loogilisemaks, põnevamaks. Areneb ka õigekirjaoskus. Oma varasemate aastate töid ja kirjutisi vaadates märkavad lapsed ka ise arengut („Vaata, ma kirjutasin siin ÖPPETAIA kahe p ja i-ga!“; „Näed, I klassis ma kirjutasin: „See on mu isa. Tal on habe. Ta käis Urmasega kalal.“ Nii naljakalt kirjutasin ju – ei öelnud üldse, mis isa enda nimi on. Ja nagu oleks kõige tähtsam asi see, et tal habe on. (Naerab.) Ja siit ei saa üldse aru, et kes see Urmas veel on! Nüüd ma kirjutan küll palju paremini!“).

Õpetaja, olgu ta siis tööl koolis või lasteaias, ja ka lapsevanem peaksid kirjaoskuse tagasisidestamisel algusest peale kaasama lapsi endid – nad on üllatavalt nutikad ja objektiivsed. Julgelt võib kasutada ka enese- ja kaaslasehindamist, millest saab põhjalikumalt lugeda raamatust „Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine“. Laps, kes oma kirjaoskust ise hindab ja ise endale eesmärged seab, on rohkem motiveeritud, võtab õppeprotsessis rohkem vastutust ja on suurema tõenäosusega valmis ka elukestvaks õppeks, mida praegune maailm eeldab. Muretsemiseks on põhjust alles siis, kui lapse kirjaoskuses muutusi ja arengut märgata ei ole või jääb see temaealiste eeldatavate tulemuste tasemele oluliselt alla.

Koostöine laste kirjaoskuse arengu toetamine

Täiskasvanud (õpetajad, õpetaja abid, lapsevanemad, tugipersonal, logopeed, keeleõpetaja jne) tegutsevad kooskõlastatult, nad jagavad sarnaseid väärtuseid ja põhifookus on laste motivatsiooni toetamisel/säilitamisel ning kirjaoskuse igakülgset ja arengul.

Lapse kirjaoskus areneb kõige mõnusamalt ja turvalisemalt, kui õpetajad ja kooli/lasteaia personal ning lapsevanemad siin koostööd teevad. Selles raamatus on eraldi alapeatükk kodusest lugemispesast, mida tasuks vanematele tutvustada.

Teemast sügavamalt huvitatud vanem loeb muidugi kogu raamatu läbi – väga paljud siin toodud nõuanded on vägagi edukalt rakendatavad ka koduses lugemispesas ja üldse koduse kirjaoskust toetava keskkonna kujundamisel.

See, et lasteaia kogu rühma meeskond kirjaoskuse toetamisel koostööd teeb, on pigem reegel kui erand. Nii mõnigi kord unustatakse aga ära muusika- ja liikumisõpetaja. Ka klassiõpetaja saab just nende ainete õpetajatega edukalt koostööd teha – on lapsi, kes armastavad laulda ja laulmise abil saab lugemise kohta palju õppida.

Päris pisikestele võib laule „kirja panna“ piltkirjas, sõnadega tuua välja kõige lihtsamad silbid, näiteks LA-LA-LAL-LAL-LAA ning mõnes laulus võib sõnaga välja tuua ka peategelas(te) nimed, nt kirjutada MUKI ON ja siis lisada koera pilt. Selline „kirjutamine“ pole üksnes lõbus, vaid aitab lastel ka laulude sõnu ja luuletusi paremini meelde jätta, aru saada, milline on kirjutamise ja lugemise suund jms. Liikumisõpetajaga saab joosta või maastikul orienteeruda mööda hiigelsuuri tähti ja panna neist kokku hiigelsuuri sõnu, moodustada oma kehadest tähti ja sõnu jms.

Koolis saab samuti koostööd teha nii kehalise kasvatuse kui ka muusikaõpetajaga. Paljudele lastele meeldib laulda ja laulusõnu korduvalt lugeda on palju mõttekam kui lihtsalt sama teksti uuesti ja uuesti lugeda (ka näidendite harjutamine on kaval just sellest vaatepunktist). Kui lastele meeldib mingi tempokas laul, siis selle kaasalaulmine arendab ka lugemistempot ning teksti kiiremat haaramisost.

Kirjaoskuse arengut toetavad (õppe)tegevused

Janice J. Beaty ja Linda Pratt toovad oma raamatus „Early Literacy in Preschool and Kindergarten“ („Varajane kirjaoskus lasteaias“) välja üksteist erinevat laste lugemise juhendamise tüüpi.

Ettelugemine (*read-alouds*), kus õpetaja loeb lastele ette. Ettelugemise eesmärk on lugemishuvi tekitamine, keeleoskuse, kõne ja sõnavara arengu toetamine. Kujuneb arusaam loo struktuurist ning sellest, kuidas teksti ja raamatuga töötatakse.

Ühislugemine (*shared reading*), kus õpetaja loeb väikeses grupis lastele ette loo, tehes pause, et anda lastele võimalus kommenteerida ja küsida, avaldada arvamusi ja ootusi loo edasise käigu kohta. Need vestlused ei tohiks kindlasti kujuneda küsitlemiseks „õigete“ ja „valede“ vastustega, vaid just ühiseks loo üle arutlemiseks, loovuse ja fantaasia arengu toetamiseks. Ühislugemise käigus tekib ka arusaam, et erinevad inimesed võivad üht ja sama teksti erinevalt mõista.

Vaikne lugemine (*silent reading*), kus kogu grupp vaatab või loeb omaette vaikselt raamatut, on raamatuga tegevuses. Vaikne lugemine Beaty ja Pratti järgi eristub meie koolides tuttavast vaiksest lugemisest, mil kogu klass sama teksti loeb, selles osas, et iga laps loeb enda valitud raamatut. Lugemisele võib järgneda refleksiooniaeg, mil õppijad võivad jagada muljeid sõbra või õpetajaga. Eesmärgiks on harjutada iseseisvust ja harjumust raamatut lugeda/vaadata. Sedalaadi lugemist regulaarselt ja järjepidevalt tehes areneb laste lugemisoskus.

Paarislugemine (*paired reading*), kus kaks last aitavad üksteisel lugeda või raamatut vaadata. Paarislugemine on omavaheline kommunikatsioon ja koostöö; lapsed saavad koos kaaslasega oma lugemisoskust harjutada ja arendada.

Iseseisev lugemine (*independent reading*), kus lapsed loevad või vaatavad raamatut individuaalselt, omaette. Raamatu valib laps ise. Iseseisval lugemisel areneb lugemisoskus, vastutustunne ning kasvab kindlustunne lugejana.

Tuutoriga lugemine (*buddy reading*), kus vanem või lugemises kogenum laps on paaris algaja lugejaga. Vanem kuulab noorema lugemist ning abistab teda. Sellega seoses areneb mõlema lugemisoskus ning noorem lugeja tunneb ennast kindlamana, kui teda on kuulamas keegi omasugune. Samaealise nõustaja kommentaare on lapsel tihti lihtsam mõista ja järgida kui õpetaja omi – lapsed kasutavad sarnasemat keelt.

Üks ühele lugemine (*one-on-one reading*), kus täiskasvanu või vanem laps on koos noorema lapsega. Õpetaja või vanem laps loeb nooremale ette; nooremal on õigus katkestada, esitada küsimusi, arutleda kaasa. Areneb vanema lapse lugemisoskus ja noorema oskus teksti mõista ning seoseid luua.

Toetatud lugemine (*supported reading*), kus täiskasvanu toetab ja juhendab lapse lugemist.

Juhitud lugemine (*guided reading*), kus väikeses grupis lapsed loevad valjult sama teksti. Õpetaja loob sarnase lugemisoskusega lugemisgrupid, kellele leitakse võimetekohane tekst.

Kirjaoskuse ringid (*literacy circles*), kus väike grupp lapsi loeb koopiaid samast tekstist või raamatust ning õpetaja juhendamisel arutletakse loetu üle – mis mõtted, tunded või arvamused kellelgi tekkisid. Areneb laste kriitiline mõtlemine, lugemisoskus, eneseväljendusoskus ning teiste arvamuse, ideede ja kriitika kuulamisoskus.

Lugemise töörühm (*reading workshop*), kus väikeses või suures grupis toimuvad õpetaja juhendamisel minitunnid, et arendada lugemisoskust ja lugemisstrateegiaid. Testitakse laste oskusi ja ülesannetega toimetulekut. Lapsed loevad enda valitud tekste ja jagavad omavahel mõtteid. Õpetaja saab töörühma põhjal panna paika edasise lastekirjanduse ja lugemise õppekava (Beaty & Pratt, 2003).

Beaty (2002) eristab laste lugemistegevuse arengus järgmisi etappe.

Lugu ei ole veel moodustunud. Laps avab raamatu ja hakkab lalisema või vadistama nagu loeks; püüab raamatu sisu jutustada läbi raamatu piltide nimetamise; jutustab lugu, nagu iga lehekülg oleks ise jutustus, mitte jätkuv lugu.

Lugu on moodustunud. Laps jutustab lugu omas jadas, oma sõnadega, toetudes piltidele, ignoreerides teksti. Kasutab pilte kui abivahendit loo jutustamisel, kuid tunneb, kus on tekst ning hoidub seda käega katmast. Jutustab lugu õiges jadas, esitades lugu sõna-sõnalt. Märkab teksti ja küsib, mida siin on kirjutatud; osutab sõnadele tuttavas loos ja nimetab neid, samal ajal jutustades meeldejäanud lugu.

Mida lugemispesa raamatutega õppetöös ette võtta?

Lugemispesa raamatuvara võib teenida õpetajat uue aine vahendamisel, seda saab kasutada lisatöö asemel kiiremate õppurite jaoks, sealt saab lasta lastel otsida näiteid tunnis käsitletava juurde jne. Toome järgnevalt veel näiteid tegevustest, mis on ennast praktikas hästi õigustanud.

Vaikne lugemine tunnis

Heas lugemispesas on nii palju raamatuid, et iga laps saab endale valida paraja ja vastavalt vanusele 15–30 minutit omaette keskendudes lugeda. Pärast on võimalik teistele rääkida, millest loeti. Sellistest lugemisminutitest võib alguse saada mõnegi autori või sarja järjekindel lugemine.

Luuletuste illustreerimine

Luule pärisosaks on häälega lugedes kõlada. Luule heaks kõlamiseks on aga vaja teatavat elukogemust ja lugemisoskust, millest mõnel lapsel jääb vajaka. Seepärast on tore luua luulega tutvust nii, et õpetaja loeb midagi ette ja lapsed joonistavad (kasvõi väikesi pilte) klepppaberitele, mis omakorda luuletuse teksti juurde seinale kinnitatakse. Joonistatud detailid annavad hästi edasi, kuidas lapsed luuletuse sisu ette kujutavad ja mis neile oluliseks kujuneb.

Raamat kunstiõpetuses

Heatasemelised illustratsioonid annavad võimaluse sisukaks vestluseks kunstitunnis, erinevate kunstilaadide märkamiseks ja kunstniku võtete jäljendamiseks. Kunstiõpetuses saab uurida, kuidas raamatukunstnik on kujutanud loodust, inimest, esemeid, meeleolusid jne.

Viktoriini koostamine kaasõpilastele

Seda võib teha nii ajakirjade kui ka raamatute või muude tekstide (sh digitekstide) abil. Iga laps või naabrite paar saab teksti, mille põhjal tuleb teistele küsimus(i) koostada.

Diktorimäng

Iga laps leiab endale jõukohase raamatu, otsib sellest lõigu ja kordamööda loetakse need ette matkides raadio- või telediktorid.

Raamatute mõistatamine

Sarnane eelnevale, kuid valitud raamatut teistele ei näidata. Sellest kirjutatakse välja väike osa ja selle ettelugemisel peavad teised ära arvama, millise raamatuga on tegu.

Ettelugemine

Nii kodus, alushariduses kui ka algkoolis on raamatute ettelugemine väga oluline kirjaoskuse arengut toetav tegevus. Mitmes riigis on see lausa vastava haridusastme õppekavadesse sisse kirjutatud. Lugude kuulamise kaudu õpivad lapsed tundma nende struktuuri, mõistavad, et lugudel on sissejuhatus, keskosa ja lõpp. Samuti õpivad nad mõistma ja nautima kirjalikku keelt, mis on keerukama struktuuri ja rikkalikuma sõnavaraga kui suuline kõne. Lugusid saab kasutada õppekava elluviimisel, aga lood aitavad lastel tutvuda ka päris elus ette tulevate olukordadega, nagu väikevenna sünd, kellegi sünnipäev jms. Läbi lugude õpivad lapsed tundma oma ja teiste rahvaste kultuuri ja traditsioone ning mõistagi on lugude kuulamine lihtsalt suur nauding.

Ettelugemisel võiksid õppeprotsessis olla järgmised etapid:

- Huvi äratamine raamatu vastu: õpetaja alustab raamatu kaante näitamisest (nii esi- kui tagakaas) ning pealkirja, autori ja kunstniku tutvustamisest. Lastega arutletakse, kes võiks olla raamatu tegelane või tegelased ja millest/kellest võiks raamatus juttu olla.
- Loo ettelugemine: laste vanusest ja keskendumisvõimest oleneb, kas näidata loo ajal raamatu illustratsioone või jätta need pärastiseks, samuti see, kas ja kuidas kaasata ettelugemisse ka lapsi. Näiteks võivad lapsed lugeda jutust tegelaste teksti, loos esinevaid värse vms.

- Õpetaja poolt ettevalmistatud arutelu loo üle: nooremate lastega võib rääkida peategelastest – miks ta sulle meeldis? Mida sina oleksid teisiti teinud? Kas sinuga on ka nii juhtunud? jne. Loo arutelu saab organiseerida ka kaaslasega paarisaruteluks või grupiaruteluks.

Teadusuuringud on näidanud, et õpetaja igapäevane ettelugemine, eriti kui loetu ja sõnade tähenduste üle vesteldakse, arendab märgatavalt laste sõnavara, analüüsi- ja vestlusoskust, kirjutamist, teksti mõistmist ning loob koos ühiseid teadmisi.

Nii eelkooliealiste laste kui ka muu keele- ja kultuuritaustaga laste puhul tasub ettelugemisel kasutada erinevaid teksti visualiseerimise vahendeid – joonistusi ja illustratsioone, nukke, fotosid, rekvisiite. Need aitavad hoida laste tähelepanu ettelugemise ajal, samuti on neist abi hiljem loo ümberjutustamise ning sündmuste järjestamise juures. Loo nähtavaks muutmiseks võib pildiraamatu puhul kopeerida loetava loo tähtsamaid illustratsioone ja need välja lõigata (lõiked võib ka lamineerida ja nt magnettahvile kinnitada). Illustratsioone võib õpetaja või mõni lastest ka jooksvalt, loo jutustamise käigus tahvlile joonistada. Samuti võib meisterdada loo tegelastest nukud, mida lapsed saavad hiljem loo ümberjutustamisel kasutada. Veel võib õpetaja otsida sobivaid mänguasju, nt kolm erinevas suuruses karu.

Üks vahva võimalus ettelugemise lastele köitvaks tegemiseks on kasutada muinasjutukotti (*storysack*): krookpaelaga kinni käiv kott võib sisaldada raamatut, ühte või mitut loo peategelast, loo juurde kuuluvaid rekvisiite, helikandjat selle looga, teemaga haakuvat teist raamatut, mängu jms (Mukherji & O’Dea, 2000).

Eestis läbi viidud kirjaoskust toetava õpikeskkonna uuringust selgus, et kõik intervjuueeritud lasteaiaõpetajad loevad lastele iga päev unejuttu. Lisaks on luuletused ja kirjanduspalad planeeritud õppetegevustesse vähemalt korra või paar-kolm korda nädalas. Üks õpetaja loeb iga päev hommikuringis ühe luuletuse või jutu. Mõned õpetajad loevad ette laste palvel vabategevuse ajal, neil on rühmas selleks lugemispesa või raamatunurk. Unejutt valitakse lähtuvalt laste soovidest, õpetaja enda eelistustest, laste kodust kaasa toodud raamatutest või valitakse hea tuntud klassikaline lasteraamat. Õppetegevuses etteloetavad kirjanduspalad valitakse nii, et need oleks seotud nädalateemaga, kasvatusliku sisuga, sõnavara arendavad või lastele uuemat lastekirjandust tutvustavad. Unejutule loo analüüsi ega pikka arutelu ei järgne, sest lugemise eesmärk on teine. Kõigi õpetajate sõnul järgneb pärast õppetegevuses loetud lugu alati vestlus või loo analüüs. Vestlusküsimused on tihti enne läbi mõeldud, aga vahel kujuneb vestlus spontaanselt välja. Üksikud õpetajad

vastasid, et ei planeeri vestlust kunagi ja on spontaansed, ootavad, kuhu lapsed ise oma jutuga välja jõuavad. Kaks õpetajat annavad enne vestlust lastele mingi ülesande, mis motiveeriks neid kuulama ja kaasa mõtlema.

Ümberjutustamine, rollimängud, dramatiseeringud

Sageli kasutavad õpetajad pärast uue, või ka lastele juba tuttava jutu, ettelugemist loo ümberjutustamist. See aitab lastel mõista loo struktuuri – algus, teemaarendus ja lõpp – ning soodustab mälu arengut: millised sündmused üksteisele järgnesid, kes olid tegelased jne. Samuti aitab see kinnistada uut sõnavara: lastele jäävad sageli meelde mõne tegelase huvitavad laused või nimed (nt reinuvader, hallivatimees jne). Teistele jutustamine aitab arendada eneseväljendusoskust: millise tooniga räägib sinu tegelane (ähvardavalt, kavalalt, kurjalt, sõbralikult jne), milliseid lauseid ning sõnu ta kasutab.

Ka lugude dramatiseerimine on väga väärtuslik nii laste eneseväljendusoskuse, mälu kui ka fantaasia arengu seisukohalt. Draamamäng võimaldab lastel

- elada sisse erinevatesse karakteritesse ja arendada empaatiat;
- väljendada loovalt oma ideid ja tundeid;
- arendada sotsiaalseid oskuseid;
- töötada läbi ja teadvustada oma ideid ja kogemusi.

Sõnavara arendamine

Sõnavara arendamine pole otseselt lugemistegevus, ent ka sellele tuleks teadlikult tähelepanu pöörata, sest sõnavara ja teadmiste pagas on loetu mõistmise keskne tegur. Ettelugemine aitab lastel paremini sõnavara laiendada siis, kui õpetajad esitavad lugemise kestel ja pärast seda avatud küsimusi, selgitavad sõnavara jutu kontekstis, laiendavad sõnade tähendust pärast teksti lugemist ning loovad soodsa võimaluse vestluseks ja aruteluks loetu põhjal. Lastega tuleks

käsitleda vähemalt 2–3 uut sõna päevas. Uuringud näitavad, et lugemine ja sellega seotud sõnade käsitlemine on parimad viisid väikelaste sõnavara laiendamiseks.

Kõne ja mõtlemise arengu seisukohast on head sellised tekstid, mis esitavad lastele väljakutse mõtlemiseks ja vestlemiseks. Seepärast on laste arengule kasulik, kui õpetaja loeb lisaks muinasjuttudele ja ilukirjandusele ette ka muid tekste, näiteks loomadest, kosmosest, spordist või tehnikaimedest. Mõnikord on põnev koos uurida näiteks reklaamtekste, mängureegleid vms. Hea tekst innustab mõtlema, otsima põhjuseid ja tagajärgi, arutlema sõnade tähenduste üle ning võrdlema teksti tegelasi ja sündmusi oma elus ettetulevatega. Vesteldes jagavad lapsed kogemusi ja mõtteid, väitlevad ja peavad nõu, haaravad teiste ideid ja arutlevad teise vaatenurga üle.

Riimimängud, liisusalmid

Eesti lasteaiaõpetajad on lisaks igapäevasele unejutu lugemisele intervjuudes maininud ka näpu- ja liisusalmide kasutamist kas siis iga päev või paar korda nädalas – hommikuringides, keele- ja kõnetegevustes, vabal ajal jm. Teadlased on uurinud riimimängude ja liisusalmide mõju lapse keeleteadlikkuse ja kõne arengule. Kaks sarnase kõlaga sõna, mida korratakse (tihti koos rütmiliste liigutustega, nt patsu-patsu kooki) uuesti ja uuesti, loovad ja tugevdavad kõnekeskuse närviühendusi, sõna muutub lapsele tuttavaks ja sõnavara rikastub. Vaid ühe hääliku poolest erineva sõnapaariga mängimine (näiteks „KASS-TASS“ või „KEHA-KÖHA“) aitab lapsel õppida eristama sõnu ja ka häälikuid, ise seda teadvustamata. See on oluline fonoloogilise teadlikkuse eeldus. Mitmed uuringutulemused viitavad sellele, et(liisu)salmide, riimimängude ja luuletuste kasutamine toetab tulevikus häälimis- ja lugemisoskuse arengut: lapsed, kes armastavad laulda ja mängida sõnamänge, vahetades sõnades ära algustähti ja leiutades riimuvaid sõnu, arendavad nende mängude kaudu oma foneemitaju ja -teadlikkust.

Jututamine

Jututamine on eestikeelne vaste soome sõnale *sadutus* (ingl *storycrafting*), millega soome lapse keele ja kultuuri uurijad Monika Riihelä, Liisa Karlsson ja nende kolleegid on hakanud tähistama üht kindlat tööviisi, mille eesmärk on luua lapsele turvaline ja inspireeriv olukord toetamaks tema jutustamist. Niisiis on jututamine jutustamiseks soodsa olukorra loomine.

Selle tuum on lapsele kindlustunde andmine, et tema lugu on oluline, et täiskasvanu on selle loo algusest kuni lõpuni lapse päralt, jälgib teda, väärtustab loo esitajat seeläbi, et vahendab tema suulise esituse kirjalikku keelde, usaldab täielikult jutustaja valikuid ja austab tema kui autori õigusi.

Jututamismeetodi väljatöötajad on seda näinud inimese identiteedi ja suhtlemise edendamise üldise vahendina: „Seda meetodit saab kasutada ükskõik millal ja ükskõik kus, ning jutte ja lugusid võib üles kirjutada igal ajal, kes on nõus midagi jutustama. Vanurite lugude ära kuulamine ja üleskirjutamine on samuti innustunud poolehoidu leidnud. Täiskasvanud võivad harrastada seda vastastikku, korraldades üksteise ära kuulamise hetki. Lugude jutustada laskmine ja üleskirjutamine on praktikas järeleproovitud ja kasulikuks tunnistatud meetod, mis edendab peale muu ka võrdväärset dialoogi ja aitab inimestel enda jaoks aega leida.“ („Lapsed kertovat ja toimivat“). Kuna aga käesolev kogumik on mõeldud toeks alusharidusele ja algõpetusele, keskendume siin lapsega suhtlemisele.

Jututamine ei ole ühekordne või mõnekordne didaktiline võte, vaid tööviis või suhtlustava: sellise suhte kujundamine, kus laps mistahes hetkel ja olukorras saab tulla täiskasvanu juurde, kellele ta on harjunud oma lugusid rääkima, ja see täiskasvanu avab end jutustavale lapsele, asetub tema tasandile, et lugusid üles märkida. Siin tuleb kindlasti mõelda kultuuritaustast ja kasvatustraditsioonist tulenevatele erinevustele. On maid, rahvaid ja koole-lasteaedu, kus on alati harjutud lapse väljendussoovi ja -oskust austama, kus usutakse lapse arengupotentsiaali ega kiputa lapsele sõnu suhu panema, tulemust nii-öelda kätte õpetama. Haridustöötajal, kes on aga harjunud töötama põhimõttel „mina õpetan – sina õpid“ ja pärast kontrollima, mis on omandatud, pole jututamiseideega eriti palju peale hakata.

Eesti kogemus näitab, et lapsed ei tarvitse esimese jututamiskorraga veel midagi suurt esile tuua, mõnigi laps piirdub ühe ütlusega. Usaldus täiskasvanu vastu tuleb siis, kui on võimalus luua usalduslik suhe ning korduvalt juturääkimise olukorda kogeda. Kui õpetaja (praktikant, uurija vm) ligineb lapsele sihiga koguda materjali, võib laps oma tundlikkuses selle kavatsuse läbi näha ja püüda täiskasvanu soovidele nii-öelda vastu tulla.

Jututamiskorra tegevus jaguneb neljaks osaks:

- 1) räägi oma lugu;
- 2) kirjutatan selle üles täpselt nii, nagu sa selle mulle räägid;
- 3) kõige lõpus loen loo sinule ette;
- 4) kui tahad, võid seda veel muuta või parandada.

Lapsel on õigus rääkida oma lugu oma soovi kohaselt, teda ei pea suunama ega korrigeerima. Selles asja võlu ongi: laps saab tunda, et teda usaldatakse ja tema öeldu on oluline. Olulisust rõhutab ka see, et jutt kirjutatakse üles. See aitab lapsel tundma õppida öeldud ja kirjutatud teksti suhet. Lapsed jälgivad võlutult, kuidas nende sõnad muutuvad kirjamärkideks, toimugu see siis arvuti või paberi-pliiatsi abil.

Lastel on tavaliselt väga hästi meeles, kuidas nad rääkisid, ja kui täiskasvanu tegevuse kolmandas faasis lugu ette loeb, saab ta kohe kuulda, millega ta tähelepanematuse tõttu on eksinud. Enamasti lapsed oma lugu palju ei muuda, nad vaid täpsustavad mõnda seika, panevad tegelasele nime vms.

Jututamise kui didaktilise töövahendi tutvustamisel rõhutatakse lapse kui jutustaja autoriõigusi. Lapselt tuleb küsida luba, kui tema juttu kavatakse kusagil näidata või avaldada. Lapse nimi peab olema märgitud loo juurde. Siin tuleb arvesse võtta, et eri riikides on lapsi puudutavate uurimuste läbiviimine ja isikuandmete kaitse küsimused seadusega mõnevõrra erinevalt reguleeritud. Kui Soome uurijad peavad oluliseks lapse täisnime avaldamist, siis Eesti üliõpilastöodes on soovitatud tegelikud nimed asendada koodi või pseudonüümiga. Igatahes peaks laste juttude üleskirjutaja ja koguja seda probleemi teadvustama ning enesele ja lapsele selgeks tegema, milleks ja kuidas kogutud materjali kasutatakse.

Jututamine võib toimuda puhtalt lapsest lähtuvalt (räägib, mida hetkel soovib) või olla temaatiliselt keskendatud (lapselt küsitakse lugu teatud teemal). Jututada võib ka kollektiivselt (paaris, rühmas) nii, et mitu last räägivad vaheldumisi. Jututamismeetodi tutvustamiseks võibki töötada lasterühmaga, nii et iga soovija saab midagi rääkida, kusjuures kõik näevad, kuidas öeldu üles kirjutatakse. Jututamismeetodi loojad panevad selle tööviisi kasutajale südamele: „Meetodi mõte selgub põhimõtteliselt kahest küsimusest, mis lugude ülesmärkjäl tuleb endale esitada, kui ta tahab oma kuulamisoskust arendada. Need on: 1)

Mida ma lastele (hoolealustele, vanuritele jne) nendega kokku saades õpetan ja annan? ning

2) Kas ma oskan teise inimese kinki, juttu ja lugu vastu võtta ning neist heameelt tunda?“

Pikemalt saab jututamisest lugeda Helsinki Ülikooli veebilehelt

(http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Sadutus/sadutus_viroksi.htm) ja Eesti lastelt

kogutud materjali „Laste jutusalv“ leiab aadressilt

http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/EESTI_Laste_jutusalv.10.07.pdf.

Väheste oskustega lugeja lugemispesas

Kadi Lukanenok, Kadi Künnapuu, Mari Täht

Lugemispesa on tänuväärne keskkond kõigile lastele, sõltumata nende arengutasemest või ilmnevatest raskustest. Selles peatükis vaatame lähemalt lugemisraskust ja selle riski. Lugemisraskus pole siiski ainus raskus, mis lastel esineb. Lugemispesa saab ja suudab olla toetav ka kõne- ja keelepuudega lastele, hüperaktiivsete ning autistlike joontega lastele, arengus märgatavalt maha jäänud lastele ja veel paljudele erivajadustega lastele. Kõigi nende laste lugema õppimist ning hilisemat lugemist iseloomustab aeglus, vigade suur arv, vaevaline õppimine ja kiire unustamine. Järgnevas lõigus olen neid lapsi nimetanud väheste oskustega lasteks. Kindlasti peaks põnevat tegutsemist lugemispesas leiduma ka andekatele lastele.

Lugemispesa kavandades ja arendades mõtle kõigile oma rühma või klassi lastele. Hangi ja paku raamatuid, mängu jm materjali arvestades nii rühma üldist taset ja vanust, kui ka alla- ja ülespoole sellest. Häid tekste ja pilte on võimalik kohandada lihtsamaks, samuti on neid kerge muuta keerukamaks ja suuremat mõttetööd nõudvamaks.

Liikumine ja liigutamine aitab tähelepanu hoida ja jälgida lugudes toimuvat. Paljudel lastel on raske jälgida jutustust, kui sellega ei kaasne pilti, mõnd huvitavat eset või pika jutujupi kohta on ainult üks pilt. Kasuta lugude ilmestamiseks ja ettekujutuse hõlbustamiseks tegelaste kujutisi, mänguasju, käpik- või sõrmenukke, loos kasutusel olevate vahendite pilte, seeriapilte vmt. Liikumine hoiab tähelepanu, peletab väsimust ning kergendab planeeritud tegevuste lõpetamist.

Kõik lapsed soovivad olla teiste lastega koos, saada ühiseid kogemusi ning hiljem neid omakorda edasi jagada. Lugemispesa on ideaalne koht ühiste huvidega tegelemiseks, küsimustele vastuste saamiseks ja uute küsimuste esitamiseks. See, et huvid ja küsimused on erineval tasemel, ainult rikastab ja avardab laste maailma.

Mõned mõtted ja juhised väheste lugemiskogemuse ja -huviga laste kaasamiseks lugemispesa tegevustesse

- Planeeri tegevustesse n-õ mitu taset, et võimaldada kõigile lastele huvitavat kaasatust.
- Kasuta kõiki meeli:
 - Loe ja selgita. Väheste kõne- ja keeleoskustega lapsed ei pruugi teada kõikide sõnade tähendust. Selgita, täpsusta ja ava mõne lisaõnaga tähendusi, mis lastele on teadmata. Näiteks: „Toas läks hämaraks.“ Lisa selgitus – „Toas läks hämaraks ja nad ei näinud enam hästi“.
 - Loe ja näita, näita ja osuta, tähelepanu tõmbamiseks liiguta kätt, pilti, mänguasja vms. Veendu, et lapsed näeksid esitatavat piisavalt hästi ja pika perioodi jooksul. Liiga kiiresti vahelduvaid pilte on raske, kui mitte lausa võimatu tajuda.
 - Näita ja lase lastel katsuda ning mängida jutuga seotud reaalsete esemetega. Erivajadusega lapsed saavad kasu liikumisega seotud võimalustest. Reaalsed objektid ja nendega tegutsemine on omal kohal ja aitavad kuulnud jutust paremini aru saada. Näiteks toidutegemise loo ajal põlle kandmine ja kulbi hoidmine täpsustab rolli ja selle mõistmist, kui see pelgalt juttu kuulates nõrgukeseks kipub jääma.
- Tihtilugu suudavad raskustega lugejad ja rääkijad tegutseda paremini koos teistega, võrrelduna üksi tegutsemisega. Lase lastel koos või paaris midagi öelda, lugeda ja vastata küsimustele. Nii tunneb ka vähemate oskustega laps, et ta on saanud teistega koos midagi toredat teha ja tema osalemine tegevuses on olnud kõigile tähtis.
- Moodusta lastest erinevaid rühmi, muuda rühmi regulaarselt. Ühel korral võiks rühma või paarina tegutseda sama tasemega lapsed, teisel korral aga erineva tasemega lapsed. Nii väldib pidevalt madala tasemega tulemusi saavate laste koosluste teket. Väheste oskustega lapsed kogevad, et ka nemad võivad saada kõrgeid tulemusi.
- Täiskasvanu võiks lugemispesas istuda väheste oskusega laste lähedal, et saaks neid vajadusel kiiresti aidata. Vihjed ja lapsega koos tegutsemine (tema käega näitamine, liigutamine või kirjutamine) on tõhusad võtted „raja peal hoidmiseks“. Koos saab lugeda täringul visatud silmade arvu, lapse käega nuppu hoides samme lugeda, doominokaarte paigale sättida jm teha.
- Tehke samas mängus üks või kaks astet lihtsamad ülesanded väheste oskustega lastele ning samavõrd ka keerukamaid ülesandeid edasijõudnutele. Kui enamik lapsi nimetab ja näitab kaartidel tähti toetudes omaenda tarkusele, siis väheste oskustega lastele võib jõukohane olla alles tähtede äratundmine (Näita, kus on O.). Edasijõudnutele võib aga huvi pakkuda juba sama tähega sõnade leidmine. Veelgi enam, edasijõudnutele saab

anda täiendava komponendiga ülesande (Leia sõnad, kus O on sõna sees. Leia sõnad, kus U on sõna lõpus. Ütle söökide nimetusi, kus on A.).

- Raskusastet saab muuta lugemismängudes kasutatavate kaartide arvu suurendades või vähendades. Kui teistel lastel on doominomängus korraga käes lugeda ja uurida näiteks 3 kaarti, siis väheste oskustega lastele piisab 1–2 kaardist.
 - Sageli on mängudes ja muudes tegevustes võimalik valida (liikumise suunda, kasutatavat nuppu, valitavaid kaarte vms). Lastele, kellele valiku tegemine on liialt keerukas ja aeganõudev, võib olla otstarbekas valiku ette ütlemine: liigu siiapoolse, võta siit üks kaart ja siit teine kaart, vaata vasakpoolset pilti jms.
 - Lugemispesa teadetetahvlile kirja pandud päeva (või nädala) jooksul vaatamisele tulevad raamatud või mängud aitavad luua kujutlust toimuma hakkavast ning valmistavad lapsi nendeks ette. Kiireid muutusi mitte talumatel lastel tekib sedasi ajapikku turvatunne ja positiivsete kogemuste kogunedes ka ootus ja uudishimu ees olevate lugemistegevuste suhtes.
 - Lugemispesal võib olla oma „kirjasõber“ ehk kujuteldav tegelane, kes loeb, tegutseb ja jälgib laste tegemisi ning annab selle kohta teavet kirjade teel, uusi raamatuid ja mängu saates, neile viidates või edasisteks tegevusteks ideid pakkudes. Väikeste laste puhul tuleb „kirjasõbra“ rolli täita peamiselt õpetajal, suuremad lapsed on võimelised ise „kirjasõpru“ valima, looma ja nende nimel tegutsema. Kindlasti on lapsevanemaid, kes on valmis „kirjasõbraks“ hakkama. „Kirjasõbralt“ saadud tunnustus innustab väheste oskustega lapsi lugemispesas edasi tegutsema ning näitab neile nende tegevuste olulisust.
- Lugemisraskusega lapsele võiks olla toeks „kirjasõber“ kellel endal on mõned raskused lugemisega seotud tegevustes. Koos võiks arutada, mida teha ning vastastikku innustada ja tuge pakkuda.
- Loov ja vaba meel on igas lugemispesas teretulnud tegelane aitamaks lugemist meeldivaks teha kõigi lugejate jaoks.
 -

Lugemisraskused

Õpetaja märkab sageli esimesena võimaliku lugemiskuse tunnuseid – kuna ta tegeleb paljude lastega, on tal lapsevanemaga võrreldes lihtsam tähele panna eripärasid laste kirjaoskuse arengus. Mõnikord võivad need eripärad viidata lugemis- ja kirjutamiskusele.

Mis on lugemis- ja kirjutamiskus?

Raskused lugemisel avalduvad aeglases ja vigaderohkes sõnade ja lausete kokkulugemises ning loetu ebatäpses mõistmises. Kirjutamisel võib esineda vigu häälikupikkuste märkimisel („pani sali kapi“, mitte „pani salli kappi“), ortograafiareeglite järgimisel („sõidap iänest“), häälikanalüüsi oskuses („kaalkirrak“ *pro* „kaelkirjak“).

Erialases kirjanduses kasutatakse lugemiskuse mõiste kõrval ka terminit „düleksia“. Selle all mõeldakse spetsiifilist lugemiskust, mis ei ole seletatav väheste vaimsete võimetega, ebasobiva õpetuse ega sotsiaalmajandusliku mahajäämusega. Praktikute hinnangul on spetsiifilised ja mittespetsiifilised lugemiskused tihtilugu põimunud ning nende eristamine keeruline, kuna puuduvad võimalused mahukateks aju-uuringuteks. Seetõttu on paljudes maades loobutud katsetest neid praktilises pedagoogilises töös eristada ning kasutatakse ühtset terminit „lugemiskus“ (ingl *reading difficulties*).

Mis põhjustab raskusi lugemisel ja kirjutamisel?

Lugemiskuse ja selle põhjuste uurimisel lähtutakse iga keele kirjasüsteemi iseärasustest. Eesti keeles kasutatakse kirjasüsteemi, milles häälduse ja kirja pildi seosed on üsna püsivad ja üks-ühele vastavuses. Seega on eesti keeles lugema õppimisel võtmeküsimuseks häälimis- ja häälikanalüüsi oskus.

Lugemiskuste põhjustest rääkides nimetatakse bioloogilisi põhjuseid (geneetilised muutused ning aju struktuuri ja töö iseärasused) ning neist tulenevaid kognitiivseid põhjuseid. Nendeks on kõrvalekalded nägemis- ja kuulmistajus, raskused kõne jagamisel häälikuteks, häälikute järjestamine nii kõnes kui ka kirjas, raskused häälik-täht vastavuse tekkimisel (st tähtede õppimisel) ja vähene töömälu maht. Tihti viidatakse kirjanduses ka lugemiskuse sotsiaalsetele põhjustele ehk vähesele kokkupuutele tekstide/kirjakultuuriga ja/või ebasobivale

õpetusele. Bioloogiliste põhjuste üle puudub õpetajatel ja vanematel kontroll, ent lugemiskeskuse sotsiaalsete põhjuste vältimisega saab nii lasteaias kui ka koolis aktiivselt tegeleda – kirjaoskust toetavat füüsilist ja vaimset keskkonda kujundades, laste kirjaoskuse arengut julgustades ja nende motivatsiooni toetades.

Lugemiskeskuste tekke riskifaktorina nähakse perekonna madalat sotsiaal-majanduslikku taset, st vaesust ja vähest haridust. Just riskiperede laste kirjaoskuse eakohase arengu toetamisel on õppeasutustel täita väga oluline roll. Lugemishuvi tekitamine ja õhutamine varases eas võib keerulise koduse taustaga laste puhul vältida tulevasi õpiraskusi, koolist väljalangemist ning probleeme tööjõuturul.

Lugemiskeskuse riski märgid koolieelses eas

Kõnega seotud tunnused

- mahajäämus kõnearengus ehk kõne hilistumine;
- raskused sõnade ja silpide/häälikute meeldejätmisel ning nende meeldetuletamisel;
- kõlalt sarnaste sõnade segistamine (nt kuut – kuur – kuul, tänan – tänav);
- raskused erinevas vältes sõnade järelekordamisel (nt (selle) laulu – (seda) laulu, kapi – kappi, koli – (selle) kooli – (seda) kooli);
- raskused sõnade järjestamisel lauses;
- raskused rütmitajus ja luuletuste õppimisel;
- raskused sõnade hääldamisel ja parandamisel (nt koormad – koomrad, porgand – pongard, varblane – varglane);
- raskused häälikute ja tähtede õppimisel, segi lähevad kõlalt sarnased häälikud ja kirja- ja pildilt sarnased tähed (nt M – N, U – O, K – P – T);
- raskused aja- ja ruumimõistete õppimisel ja kasutamisel (nt parem – vasak, üleval – all, ees – taga, eile – täna – homme).

Liikumise ja mänguga seotud tunnused

- raskused/kohmakus eneseteenindamisel – see ilmneb eriti selgelt siis, kui silma kontroll on vähene või puudulik (nt juuste kammimine kuklas, salli kaelapanek, nõöbi kinnippanek lõua all), raskusi valmistavad ka tegevused peegli ees;

- kohmakus käelistes tegevustes (nt värvimine, kääridega löikamine, rebimine, detailide paigutamine tervikusse, tööriistade käsitlemine). Mosaiikide ja mustrite tegemine annab teavet nii terviku osade järjestamisoskuse (õigsus) kui ka silma ja käe koostöö ning peenmotoorika (täpsus) kohta;
- kohmakus keerulistes/komplekssetes liikumistes ja nende õppimisel (nt jalgrattaga sõit, kiigel hoo andmine, palli viskamine jooksu ajal jmt);
- iseärasused aja- ja ruumisuhete tajumisel ning arvestamisel liikumis- ja vabamängudes (nt kuidas visata ja püüda palli, lumepallide veeretamine ja lumememme ehitamine, suurte asjade liigutamine ja järjestamine jmt). Kujundite, eriti tähtede paigutamine ja kirjutamine on suur väljakutse just puuduliku ruumitaju tõttu.

Lugemis- ja kirjutamisraskuse märgid koolieas

Suuline kõne

- pikkade ja keeruliste sõnade hääldamise raskused püsivad endiselt (nt spaetid – pasketid);
- häälikute eristamise raskused (nt ornament – ornanent);
- sõnade segistamine (nt batsill – pastill, boiler – broiler);
- lihtsate lausete kasutamine;
- tähtede õppimine aeglane ja raskustega.

Lugemine

- lugemisoskus kujuneb ja areneb aeglaselt ja vaevaliselt;
- aeglane, vigadega ja ilmekuseta lugemine;
- aimamisi lugemine;
- järje kaotamine lugemisel, võib kaua aega pidada sõrmega järge või kasutada järjehoidjat;
- raskused kirjalikest juhustest arusaamisest;
- teiste poolt ette loetud teksti mõistmine on oluliselt parem enda loetud tekstist arusaamisest;
- häälega ettelugemise vältimine;
- suur erinevus suulisel kõnel ja lugemisel.

Kirjutamine

- raskused sõnade häälikhaaval ütlemisel ehk häälimisel;

- järjepidevuse puudumine kirjatehnikas, suured ja väikesed tähed läbisegi, tähekujud moonduvad või tähtede osad valedes proportsioonides;
- jätkuvalt sarnase kujuga tähtede segistamine;
- kirjutamise ajal kõva häälega, hiljem sosinal kaasa rääkimine;
- palju õigekirjavigu (NB! vältetead), sageli on vead ebapüsivad, st üks ja sama sõna kirjutatakse pidevalt mitmel erineval moel (nt tool – tol – toll – dool jmt);
- raskused pikemate lausete ja tekstide koostamisel;
- raskused keelereeglite õppimisel ja järgimisel;
- raskused võõrkeele õppimisel;
- suur erinevus suulisel kõnel ja kirjutamisel.

Kognitiivsed oskused

- raskused terviku ja selle osade tajumisel;
- raskused järgnevuste ja suuruste tajumisel, taastamisel ja loomisel (nt loomade järjestamine suuruse järjekorras, muinasjuttude järgnevuse taastamine jms);
- raskused suundade tajumisel (nt parem – vasak, üleval – all, ees – taga, enne – pärast, eile – täna – homme);
- raskused aja- ja ruumisuhete tajumisel;
- raskused faktide päheõppimisel ja nende kiirel meeldetuletamisel;
- lühiajalise mälu ja töömälu piiratus, raskused inimeste nimede ja kohanimede meelde jätmisel, luuletuste ja näidendite õppimisel jms.
- raskused verbaalse info töötlemisel, säilitamisel ja kasutamisel;
- raskused mitme tegevuse samaaegsel tegemisel, nt tunnis kuulamine ja kirjutamine, liikumise ajal juhiste kuulamine (teel klassist sööklasse);
- raskused liikumis- ja liigutamisrütmi tajumisel;
- sageli kohmakas, komistab tihti;
- kehv tasakaal ja vähene oskus sooritada mitut liigutust või tegevust korraga (nt riietuda ja panna tähele, mida räägitakse; liikuda trepil ja rääkida);
- raskused kahe käe koostöös (nt ühe käega hoida pudelit ja teise käega keerata korki, siduda kingapaelu, panna kinni lukke ja nõöpe);
- teha liigutusi ilma silma kontrollita (nt kammida juukseid kukal, kohendada kraed).

Organisatoorsed oskused

- raskused enda asjades korra loomisel ja pidamisel (nt kooli- või trennikoti pakkimine, konkreetseks tööks vajalike asjade leidmine ja töölauale paigutamine);
- kuupäevade, kellaaegade, nimede segistamine;
- raskused muutuste tegemisel esialgsesse plaani või varem kokkulepitud kavasse;
- raskused koolis antavate tööde lõpetamisel, raskused tähtaegadest kinnipidamisel;
- sobivate õpistrateegiatega omandamine võib võtta kauem aega;
- palju abi pakuvad visuaalsed toed: nimekirjad, ajagraafikud, skeemid, tabelid jmt, kuid nende kasutamist tuleb eraldi õpetada ja selgitada.

Tuleb silmas pidada, et ühelgi lapsel ei esine kõiki loetletud tunnuseid ühekorraga ja märkimisväärselt selgelt. Oluline on loetletud tunnuste ilmnemise sügavus ja püsivus, st raskused on märgatavad pikema aja jooksul. Väga oluline on märgata ka lugemisraskusega lapse arengu tugevaid valdkondi ning neid sihipäraselt edasi arendada, edendada nende kaudu puudujäävaid oskusi ning rajada alus elukutse omandamisele. Näiteks on leitud, et lugemisraskustega lapsed on sageli ülekaalukalt visuaalse mõtlemisega ning nende puhul on tõenäoline märkimisväärne kujutlusvõime, loovus ja leidlikkus, head analüüsi- ja probleemilahendamisoskused, kõrgelt arenenud algatus- ja kohanemisevõime ning hea tehniline taip.

Kes saab lugemisraskust märgata ja sellega tegelda?

Lugemisraskuse märkamisel on võtmesõna koostöö. Kui lapsevanem, lasteaia-, eelkooli- või klassiõpetaja on märganud lapsel lugemis- ja/või kirjutamisraskuse tunnuseid, on otstarbekas panna oma tähelepanekud kirja, lisada võimalusel lapse kirjalike tööde näidised ja pöörduda logopeedi või eripedagoogi poole, kes selgitab välja arendamist vajavad oskused. Vajadusel konsulteerib või kaasab logopeed (eripedagoog) veel spetsialiste uuringute tegemiseks. Logopeed ja eripedagoog nõustavad lapsevanemaid ja õpetajaid edasiste õpetamisvõtete osas. Vajadusel alustatakse eriõpetusega logopeedi, eripedagoogi või õpiabiõpetaja juures, rühma- või individuaaltunnis.

Eestis ei ole spetsiaalselt lugemisraskuse väljaselgitamiseks loodud hindamisvahendeid. Lapse lugemisraskust hinnatakse praktikas, pedagoogilise töö käigus, analüüsides lapse vigu ning

jälgides, kas ja millist abi laps suudab vastu võtta. Kui õpetaja vajab abi vigade analüüsimisel või abistavate võtete valikul, on asjakohane pöörduda eripedagoogi või logopeedi poole.

Kuidas saab lugemis- ja kirjutamisraskusega last aidata?

Harjutamine teeb enamasti meistriks! Lugemismaterjal peab eelkõige võimaldama lapsele eduelamust – olema jõukohane häälikkoostiselt, lausete ja sõnade vormilt ning pikkuselt (nõrgal lugejal kuni 4 sõna lauses), aga olema samas siiski ka võimalikult tähenduslik ja huvitav. Lugemise lihtsustamiseks kasutatakse graafilisi orientiire, õppematerjali visualiseerimist (pildid, joonised, skeemid). Suuremate raskuste korral on vajalik kogu õppe kohandamine lugemisraskusega õpilasele vastavaks, kasutades tekstide lihtsustamist ja koos- või ettelugemist.

Lapse toetamiseks on oluline õpetaja ja pere pidev koostöö ning lapse tunnustamine edusammudes. Õpetaja peab looma usaldussuhte, et vanemad saaksid last ka kodus toetada. Lapse jaoks on oluline, et tema eneseusk ja enesekindlus jääksid püsima – see aitab teda edasi.

Lapsevanemate nõustamine

Spetsialistid soovivad hakata lapse lugemisega tegelema juba siis, kui ta sünnib. On palju teadlikke lapsevanemaid, kes varakult vaatavad lastega raamatuid, loevad ja jutustavad neile. Tähed saadakse ümbritsevast keskkonnast selgeks loomulikult teel (klotsid, raamatud, sildid, pealkirjad) ja laps hakkab tavaliselt enne kooli lugema. Tal on lugemishuvi, mis on lugemisoskuse arenguks väga oluline. Keeruliseks muutub olukord siis, kui laps mingil põhjusel ei loe hästi või ei taha lugeda. Siin võivad vanemad teha mitu viga, mis lapse lugemishuvi kuidagi ei toeta. On lapsevanemaid, kes asuvad last hoolega treenima. Nende motiiv on mure ja hirm, et lapsel tekib koolis probleeme. Lugemist peab harjutama, aga n-ö treenimise käigus loeb laps hirmust või lootuses selle eest mingit tasu saada. Tema aju ei õpi sisuliselt, ta täidab vaid täiskasvanu käsklusi. Laps, keda on vastumeelselt lugema sunnitud, kaotab väga tõenäoliselt lugemishuvi, tema lugemisoskus kannatab ja arvatavasti ei võta ta tulevikus vabatahtlikult raamatut kätte. Õnneks kehtib ka vastupidine – laps, kes on koos

vanematega turvaliselt kogenud raamatute võlu, tegeleb nendega tõenäoliselt ka edaspidi omal soovil ning oskab seda tegevust nautida.

On hulk lapsevanemaid, kes usaldavad haridussüsteemi ja loodavad, et lasteaed ja kool õpetavad nende lastele kõik vajaliku. Kui ilmnevad probleemid, võivad nad pahandada selle üle, miks spetsialistidest õpetajad last lugema ei pane. Samuti võivad lapsevanemad olla segaduses, millal peaks laps lugeda oskama ja kas lugemise alla kuuluvad vaid juturaamatud või võib lugeda ka koomikseid ja tekste Internetist. Siin saab just õpetaja anda infot, et lapsed loevad kõikjalt ja raamatud on vaid üks võimalik infoallikas – ka muud liiki tekstide lugemine (nt subtiitrid, koomiksitekstitid, veebitekstitid) on lugemine ning toetab lugemisoskuse arengut.

Õpetajad soovivad mõistagi koostööalteid lapsevanemaid, kes oleksid valmis oma laste nimel pingutama. Koostööd peab aga suutma teha kõigi peredega: lasteaeda ja kooli võetakse vastu kõik lapsed ning vanematel ei pea olema eelteadmisi pedagoogikast või suhtlemisest. Mõned lapsevanemad on rasked, eemalviibivad, kurjad või pretensioonikad. Suhelda ja suhtuda nendesse headusega on ainus moodus last tõeliselt toetada. Õpetaja peab siin olema professionaal – suhtleja, nõustaja ja kuulaja, kes muuhulgas mõistab, millised on tema enda uskumused, hoiakud ja jõuvarud. Nõustamine ei ole nõuandmine; nõustamine on täielik tähelepanu, kohalolek, hinnanguvaba kuulamine ja aktsepteerimine. Iga inimene vajab otsa vaatamist, naeratamist, sooja hääletooni ja julgust eksida. Täiskasvanutena saame olla lastele eeskujuks inimestevahelistest suhetest.

Lapsevanematega kohtudes võiks õpetaja küsida, kuidas nad ise on lugema õppinud ja kuidas eeldavad, et seda koolis tehakse, uurida, mis on nende suurimad hirmud seoses lapse lugema õppimisega, ning kinnitada, et ka koolis lapsed alles õpivad lugemist ja õpetaja on igati toeks, et iga laps jõuaks omas tempos sorava ja arusaamisega lugemiseni. Töös vanematega on oluline teadvustada nende võimekususkumusi – kui vanem eeldab, et tema laps on juba võimetelt vilets lugeja ja see on mingi kaasasündinud omadus, mida harjutamisega muuta ei saa, siis kipub ta seda uskumust kas sõnades või mitteverbaalselt väljendama ka oma lapsele. Lapsed aga kalduvad uskuma oma vanemaid: kui vanem arvab, et ma olen lugemises lootusetu, siis ei olegi mul ju põhjust tekstidega vaeva näha ja pingutada.

Võib jääda mulje, et tänapäeva lapsevanemad on väga teadlikud ja nõudlikud, kuid selle hoiaku taga võib olla hoopis ebakindlus ja vajadus tõelise kontakti järele. Lapsevanemad vajavad infot. Õpetajal tasub vanematele tutvustada viise, kuidas tema oma klassis lugemisega tegeleb (ettelugemised, raamatureklaamid, raamatukogu külastamised jne) ja öelda, mida oodatakse kodult – näiteks seda, et laps iga päev jõukohaseid tekste loeks. Just vanemad on oma lapse parimad eksperdid ning nendelt peab küsima, millised on nende laste huvid, et valida kõige sobivamaid tekste ja raamatuid. Samas saab juba tärganud lugemishuvi kaudu tekitada huvi ka teiste valdkondade vastu.

Kuna lugemiskontrollid võivad lapsevanematele seostuda negatiivsete tunnetega, mille nad võivad kanda üle ka lapsele, siis tuleks neile selgitada, kuidas tänapäeval lugemisest kokkuvõtteid tehakse. Võimalusel tasub vältida sõna „kontroll“. Teadliku õpetaja eesmärk ei ole laste lugemist kontrollida, vaid eelkõige seda toetada. Lugemisest kokkuvõtete tegemiseks võib kasutada grupitöid, kus lapsed peavad loetud raamatute põhjal lavastama etenduse, valmistama plakati, reklaami, esitluse, luuletuse, räpi jne. Just selline loovtegevus vähendab lastes pinget ja tõstab lugemishuvi ka neis, kes meelsasti ei loe.

Lapsevanemalt võiks küsida, milline on nende peres raamatute lugemise ja arvuti kasutamise vahekord. Oluline on neid kuulata eelarvamusteta ja aktsepteerides; alles siis, kui usaldus on tekkinud, saab rääkida sellest, kui oluline on, et laps mängiks arvuti taga istumise kõrval ka õues, suhtleks teiste lastega ja loeks raamatuid. Lapsed ise ei oska hästi oma meediakasutust reguleerida, meedia ületarbimine võib aga tekitada üliaktiivsust ja ärevust. Mida väiksem on laps, seda raskem on tal saadud infot töödelda, see aga tekitab probleeme keskendumisel ja seoste loomisel.

Lugema õppimise tee on lapse jaoks loomulik. Täiskasvanud lapse ümber saavad muuta selle konarlikumaks või siledamaks. Pere ja õpetaja koostöö võib olla imeilus ja jõuduandev. Mida õnnelikumad on täiskasvanud, seda õnnelikum on laps.

Lugemispesa kodus

Maili Liinev

Kui lähtume ideest, et kujunev kirjaoskus saab alguse sünnist saadik (või isegi enne seda, kui kõhubeebiga räägitakse, talle raamatuid ette loetakse ja lauldakse), siis on kirjaoskuse kujunemisel kõige olulisem paik kodune lugemispesa. Väikesed lapsed on uudishimulikud uurijad ja arenevad väga kiiresti. Laps vaatab, kuulab, katsub ja on huvitatud kõigest uuest. Kui beebi harjub raamatuid nägema, kui temaga koos raamatuid vaadatakse ja talle sealt jutte jutustatakse, siis on väga hea algus lugemise juurde juba tehtud.

Oluline märksõna on lapsevanema jaoks kvaliteetaeg. Lapse põhivajadus on kontakt oma vanemaga. Sellepärast ei tohiks olla raamatu vaatamine koos lapsega mitte akadeemiline harjutus ja ettevalmistus kooliks, vaid eelkõige rõõmus koosveedetud aeg. Lapse jaoks ei ole hea, kui lapsevanem last pidevalt küsitleb; parem on lapsele jutustada, mis pildil näha on.

Kodune lugemispesa võiks võimalustest lähtuvalt vastata lugemispesa füüsilise ja vaimse keskkonna kriteeriumidele, mida on kirjeldatud esimeses peatükis – seal peaks olema hubane, mõnus, raamatuid lehitsema ja lugema kutsuv keskkond – nt padjad, kott-tool, mugav tugitool, kuhu pugeda, võimalus meisterdada ise raamatuid, koht valmis tööde, nt laste loodud tekstide eksponeerimiseks. Lugemispesa võib olla elu- või lastetoa nurgas, aga ka terve lastetuba võib olla aeg-ajalt üks suur lugemispesa.

Mida teha kodus lugemispesas?

Raamatud on lapse jaoks põnevad, sest seal on huvitavad pildid ja lugu. Lugude kuulamine meeldib lastele ja aitab tõsta huvi raamatute vastu. Paljud väikesed lapsed ei suuda alguses kuulata etteloetud teksti ja siis on mõistlik koos raamatut lehitseda ja piltide järgi lugusid jutustada.

Lastele ei pea kodus eraldi tähti õpetama, vaid tuleb jälgida, et nad näeksid neid oma ümbritsevas keskkonnas: tähed seintel, külmkapimagnetid, täheklotsid jne. Lapse nimi on tema jaoks juba väga varakult oluline. Kirjutage laste nimesid lumele, kriidiga asfaldile ja laduge neid erinevatest käepärastest vahenditest: kivikestest, kommidest, makaronidest. Lastel tekib

huvi tähtede ja kirjutamise vastu läbi igapäevategevuste: poenimekiri, aadresside ja retseptide lugemine, Youtube'ist laulude valimine ning Skype'is sugulastega kirjutamine. Lastetuba võib olla üleni üks suur lugemispesa, kus on raamatud lastele võimalikult nähtaval ja kättesaadavad, seintel on tähed, laste joonistused ja kirjakatsetused.

Oluline on panna tähele aega, kui laps on valmis uut vastu võtma: ta on asjast huvitatud ja soovib ise midagi teha. Sellepärast on hea, kui kodus on lastele kättesaadavad mitmesugused kirjutamisvahendid ja erinevad paberid. Lapsed, kes saavad varakult vabalt ja loovalt joonistada ning kirjutada, võivad ka hiljem olla paremad lugejad. Ei ole hea parandada laste kirjutisi. Pigem tuleb tunnustada neid kui märke kujunevast kirjaoskusest, tuua välja positiivne („Sa oled kõik häälikud kenasti üles märkinud!“) ja sobival hetkel mõnuses vestlusõhkkonnas selgitada, mis on erinevust „iirel“ ja „hiirel“ või kas aeglaselt roomab „tigu“ või „tiku“. Selleks selgituseks pole vajadust siis, kui „iire“ ja „tiku“ autoriks on lasteaiaaegne. Vanemate laste puhul – nende, kes on kohe kooli minemas või juba õpivad algklassides – tasuks sellistele asjadele tähelepanu pöörata. Vestluse aluseks ei pruugi aga olla lapse enda kirjutis (mõned tundlikud lapsed võivad seda siiski kriitikana tajuda), vanem võib taolise teksti „autorina“ tutvustada hoopis mõnda mänguasja, siis saab koos lapsega Mõmmit õpetada, kuidas see kirjutamine täpselt käib.

Enamik eelkooliealistest lastest eksib õigekirjas, see on loomulik osa kirjaoskuse omandamise protsessist. Suur osa vigu kaob ajapikku justkui iseenesest, eelkõige lugemuse ja nägemismälu treenimise tõttu. Seega ei ole koolieelsel ajal hea panna rõhku laste vigadele, vaid tugevustele. Mis juhtub aga siis, kui laps juba koolis käies ikka vigadega kirjutab? Esimestes klassides on see ka koolilapse puhul normaalne. Juhul kui lapse õpetaja kasutab eelkõige defitsiiditeooriast lähtuvat hindamiskäsitlust, on vanema roll eriti oluline. Tema ülesanne pole nüüd last iga hinna eest „treenima“ hakata, vaid vastupidi: tunnustada lapse väiksemaidki edusamme, julgustada teda erinevate tekstidega tegelema, neid lugema ja looma. Lohutada teda, et isegi kui õpetaja toob välja lapse vigu, teab tema (isa või ema), et õppides tehaksegi vigu, see on loomulik. Samuti teab vanem, et tema lapsest saab tubli lugeja ja kirjutaja. Vanemal tasub koguda erinevatest perioodidest lapse kirjanäidiseid – näiteks võib 7aastane imestada, KUI valesti ta viieselt kirjutas. Siis saab vanem lapse edasiminekut tunnustada ja luua ka positiivseid ootuseid tuleviku suhtes.

Laste tunnustamine on imeoheri, mis ka lugemise õppimisel mõjub. Märka lapse tegemisi ja kiida teda alati kui võimalik. Lapsed vajavad toetust ka siis, kui nad lugemisel eksivad. Ja vanema kinnitust, et lugema õppimisel tehaksegi vigu ja laps on tubli, et ikka proovib.

Lugemise juurde meelitamiseks on mitmeid viise. Igapäevane lugemine võib olla traditsioon: lapsed saavad enne igaõhtust ettelugemist ise lugeda ja pärast raamatuid uurida.

Lapsed hakkavad lugema väga erinevas eas ja igal lapsel on lugemise juurde oma tee. Lapsevanemana on oluline jälgida, et me ei hakkaks oma last teistega võrdlema või teda liigselt lugema kiirustama. Küll aga võiks juba paar aastat enne kooli teha lapsega iga päev ühe lugemistegevuse. Erinevad lugemistegevused õpetavad lapse loomulikult teel lugema.

Lapses lugemishuvi tekitamine ja hoidmine on lapsevanema suur võimalus, et laps hakkaks lugemist armastama. Kõige olulisemad on suhted peres ja lähedus inimeste vahel: lapsed vajavad tähelepanu ja tõelist kontakti oma vanematega. Kui laps tajub, et vanem on raamatuid vaadates ja lugedes tõesti tema jaoks olemas ja kohal, siis just see hea ja turvaline tunne aitab lapse lugemishuvil tõusta.

Lugemistegevused, mis tõstavad laste lugemishuvi:

- Loe lapsele iga päev unejuttu.
- Käige koos raamatukogus.
- Luba lapsel raamatukogust ja raamatupoest ise raamat valida.
- Kirjutage koos poenimekiri.
- Meisterdage ise raamatuid (ilus kingitus sünnipäevaks või jõuludeks).
- Kirjutage koos jõuluvanale või päkapikule kiri.
- Kirjutage päkapiku nimel kirju lapsele – näiteks selle kohta, mida ta on tublisti teinud, kus asub maiustus (või järgmine kiri, mis juhatab järgmise kirjani jne, kuni viimane kiri juhatab maiustuseni).
- Mängige hääliku- ja sõnamänge, näiteks sõnaketti: lumi – ilus – silm – mesi jne, „täidan laeva“ mängu vms (mängude kohta saab ideid ka raamatu järgnevatest osadest – mida teha lasteaias või kooli lugemispesas).
- Mängige koos raamatupoodi või muid mängu, mis lapsele huvi pakuvad, ja millesse saab kaasata ka kirjaoskust (autopood, kus kirjas erinevate mudelite tehnilised andmed;

maadeavastajate staap, kus koostatakse erinevate paikada (sala)kaarte; päästkeskus, kus pannakse kirja telefoni teel esitatud väljakutsed, samuti sündmuskohtadel toimunu jne, vastavalt lapse huvidele.

- Loe lapsele ette ja aja „näpuga järge“, et laps näeks, kuidas lugemine paberil „kulgeb“, hiljem võite seda ka kordamööda teha või võib laps ise proovida kas näpuga või pilguga järge ajada.
- Kuulake koos helikandjaid (CD plaadid, arvutifailid, salvestatud raadiosaated), milles nt näitlejad loevad mõnd raamatut. Kui lapsel tekib küsimusi või ta mõnest kohast aru ei saa, võib salvestise peatada, selle kohta üle aru pidada ja siis edasi kuulata.
- Kuulake juttu helikandjalt ja jälgige kas näpuga või silmadega, kui kaugel tekst on. Võite lugeda ka näitleja(te)ga kordamööda, nt nii, et loete ise koos lapsega mõne tegelase repliike (ja hiljem näitleja salvestiselt kordab neid).
- Mängige erinevaid lugemismänge.
- Uurige koos digiaabitsaid.
- Kasutage koos jutupliiatsit – mängige küsimuste ja vastuste mängu, vajadusel selgita lapsele, mida tähendavad erinevad märgid, et lapsel tekiks huvi ja enesekindlus pliiatsiga ka üksi katsetada.
- Suhelge lastega kirjalikult (näiteks kui lahkute, kui laps veel magab, kirjutage, et pannkoogid on laual teki sees või et tulete kell kolm).
- Suhelge lastega meili teel (kirjutage lühidalt, kuidas teil läheb ja uurige, kuidas kodus asjad sujuvad või kui reisite koos lastega, suhelge koduste sõprade või lähedastega).
- Trükkige koos vanaemale kiri ja saatke see meili teel või postiga ära.
- Jätke üksteisele märkmepaberile sõnumeid (Sa oled kallis!).
- Lugege tänaval koos silte, reklaame ja tänavanimesisid.
- Otsige koos infot huvitavate teemade kohta, näiteks toiduretsept Internetist, infot mõne keerulise sõna kohta sõnaraamatust või teatmeteosest, teavet plaanitava reisi sihtkoha, sünnipäevapaiga, seikluspargi, koeratõu vms huvipakkuva kohta erinevatest allikatest.
- Tehke koos lapsega lugemisjoogat: sirutage end pikaks ja tehke täht "I", pange käed pea kohal ringiks ja öelge koos "ooo" jne. Lugemisjooga on tähtede õppimine läbi loovliikumise, mängu ja rõõmu.

Lugemispesa lasteaias

Anneli Laamann

Paljudes lasteaedades kasutatakse lugemispesa vabamängus, nii et lapsed saavad eralduda vaiksemasse kohta ning valida tegevuseks raamatuid ja lugemismänge. Teistel juhtudel on lugemispesa üheks tegevuskeskuseks. Näiteks kui rühma nädalateema on „Kummikute kevadootus“, siis pärast hommikuringi valivad lapsed keskused ja üks valik on ka lugemispesa. Kui kunstipesas joonistavad lapsed kevadlilli, teaduspesas uurivad jää sulamist ja matemaatikapesas loendavad kummikuid, siis lugemispesas võib olla ülesandeks leida raamatutest jutud või pildid kevadest. Samuti võib selle teemaga seoses paluda lastel meisterdada ise raamat kevadest või lugeda üksteisele ette sõnu ja otsustada, kas need on kevadega seotud.

õpetajad, et sõimerühma ei ole hea lugemispesa luua, sest lapsed ei oska veel raamatuid hoida. Tegelikult on sõimerühm on lugemispesa loomisega alustamiseks parim koht, sest mida varem harjub laps raamatut käes hoidma ja seda uurima, seda parem. Sõimerühmas peab aga jälgima, et raamatud oleksid vastupidavad (riidest, papist või kilest), et laps saaks julgelt neid vaadata. Väga nutikas on ise raamatuid teha, selleks näiteks kiirkõitjaid kasutades.

Mida teha rühma lugemispesas?

Rühma lugemispesa on koht, kus tegelda kirjaoskusega – uurida tekste, nagu raamatuid, plakateid, reklaame, kaarte ja ka ise kõige erinevamaid tekste luua, kasutades selleks kõikvõimalikke abivahendeid (liivast ja plastiliinist digitaalsete nutiseadmeteni).

Lugemispesa peaks tasakaalustatult pakkuma õpetaja poolt kavandatud tegevusi – ettelugemist, keele- ja lugemismänge, dramatiseeringuid, meisterdamistegevusi ja samas olema lastele kohaks, kus vabal ajal ja oma valikul neidsamu mängu või siis hoopis enda poolt algatatud mängu mängida.

Mängulistest ja elulistest situatsioonides kujuneb kirjutamisoskus koos lugemisoskusega nagu iseenesest, sarnaselt suulise kõne arenguga. Ühel hetkel laps laliseb, siis püüab kokku panna paarisõnalist lauset, siis juba räägib. Vahel võib õpetaja või vanem märgata, et laps oskab juba veidi kirjutada just selle kaudu, et avastab tema kirjutatud sõna joonistuselt, paberilt või kaardilt. Võimalik, et tegemist on ärakirjaga – laps ei tunne veel tähtigi, ent on hoolsalt märke kopeerinud kas mõnelt fotolt, raamatust või kaaslaste töölt. Võimalik on ka see, et laps on hakanud iseseisvalt kirjutama ja lugema.

Lapse huvi lugemise ja kirjutamise vastu reedabki tihti asjaolu, et seni ilma tekstita joonistustele ilmuvad tähed või sõnad. Tihti võivad esmalt sõnast puududa mõned häälikud, kuid siiski võib sõna olla äratuntav (EME, KALIS OLT).

Lapse kõige esimeseks kirjutamiseks peetakse juba n-ö kritseldust ehk kirjutamise matkimist. Nii võib laps loovmängus kirjutada loomaia puuride silte, arsti retsepti või poes olevate kaupade nimekirja. Laps on mõistnud kirjutamise rolli ja selle tähtsust kas mälu toetajana, informatsiooni edasiandjana vms.

Algajate kirjutajate puhul on üsna tavaline nn peegelkiri – tagurpidi kiri, milles ka tähekujud on justkui peegelpildis. Logopeed Kadi Künnapuu sõnul on peegelkiri levinud tihti just vasakukäeliste laste hulgas. Peegelkirja tegev laps võib kirjutada tagurpidi terveid lauseid. Ka lugemisel kordab laps sama loogikat, tahab alustada hoopis rea paremast servast. Peegelkirja teevad vahel ka paremakäelised lapsed, selles pole midagi eriskummalist.

Kuni kuuenda eluaastani ei ole peegelkirja pärast vaja muretseda. Ka siis, kui avalduvad esimesed märgid vasakukäelisusest, ei tähenda see automaatselt muret peegelkirjaga. Enamasti harjub laps ise õigesti kirjutama. Lasteaiaaerialtel ei ole ruumitaju lihtsalt veel nii hästi arenenud, et vabalt mõista, kus on all, kus üleval, kumb pool on vasak ja kumb parem, mis on ees ja mis taga. Kui aga laps läheb kooli ja teeb ikka veel palju peegelkirja ning ta pole kindel, kas hakata lugema-kirjutama paremalt vasakule või vastupidi, tuleks pöörduda erispetsialisti poole.

Üks oluline aspekt, millest ei saa kirjutamise juures mööda minna, on lapse peenmotoorika ning silma ja käe koostöö areng. Lastel, kes armastavad palju joonistada, värviraamatuid värvida, nokitseda ja meisterdada, on enamasti hästi arenenud peenmotoorika ning tähtede kirjutamine muret ei valmista. Küll aga on igas rühmas selliseid lapsi, kel pliiats üldse näppude vahel ei püsi, nõrk käsi vaevu pliiatsit vastu paberit vajutada jõuab ning kääridega lõikamine kohe üldse välja tulla ei taha. Kuna käsi on nõrk, ei armasta nad ka joonistamist, värvimist,

rebimist ega lõikamist, sest see on neile raske. Kui käe peenmotoorika areng ning silma ja käe koostööoskus saavad lapse kirjutamise arengule takistuseks, on vaja individuaalset tööd või koostööd kas eripedagoogi või lapsevanematega, et motiveerida last käelistest tegevustest rohkem osa võtma. Lapsega peab harjutama pliiatsihoidu ning joonistamis- ja kirjutamisvahendite kasutamist; voolima, lõikama, rebima. On olemas peenmotoorikat arendavaid mosaiigimänge, konstruktoreid, voolimismassi jm. Tuleb leida see, mis just seda konkreetset last kõige enam huvitab. Käe areng on kohe näha lapse paremaks muutuvates kirjajarjutustes, kääridega lõikamises jm.

Palju on küsitud, miks Eestis lapsed õpivad suuri trükitähti, kui mujal maailmas alustatakse kohe väikeste trükitähtedega. Sellist õppimisjärjekorda saab põhjendada eelkõige traditsiooni ja tavaga. Väikesel lapsel on suuri trükitähti ka kergem kirjutada, sest need koosnevad enamasti kriipsukestest ja kaarekestest. Samas võib alustada kohe ka väiketähtedest. Leidub lapsi, kes seda oma tekstides enda algatusel teevad ning ka lasteaedu ja koole, kus sellist lähenemist kasutatakse.

Küll aga on oluline jälgida juba alguses tähtede kirjutamise suunda ülevalt alla ning tähe õiget kuju. Hiljem on valesti kinnistunud tähekuju kirjutamise ümberõppimine raske ning nõuab palju harjutamist.

Laste kirjutamise arengule avaldab märkimisväärset mõju see, kui lapsed näevad, kuidas kirjutamine kuulub igapäevaelu juurde. Nad näevad õpetajat hommikuringis ideedekaarti kirjutamas, rühmakaaslasi kaarti või kirja kirjutamas, isa poe ostunimekirja kirjutamas jne. Laste loodud kirjutisi ja kirjakatseid on oluline väärtustada. Neid võib riputada üles õpikeskkonda, sest tunnustus on julgustav („Näe, Mati kirjutatud menüü on nüüd kohviku seinal!“) ja eeskuju nakkav.

Juba väikseid lapsi tuleks kaasata rühma jaoks olulisi silte, teadaandeid, plakateid jms kirjutama.

Saastane Paul leidis ühel päeval rühma esikupõrandalt rohelise kiviga kõrvarõnga. Õpetaja ettepanekuga kirjutada kõrvarõnga leidmise kuulutus, tuli poiss kohe kaasa. Kuna ta kirjutada veel ei osanud, kirjutas õpetaja teksti ette ja

Paul kirjutas selle maha. Varsti oli kuulutus esiku seinal, kõrvarõngas seal kenasti juures: „LEITUD KÕRVARÕNGAS“. Paar päeva hiljem leidis Saskia ema oma kadunud kõrvarõnga üles.

Siinkohal saab tuua välja õpetaja rolli motiveerijana, samuti lapse hindajana – õpetaja teadis, et selle lapse praegusel arengutasemel on väljakutset pakkuvaks õppeülesandeks just ärakiri, teksti ise kirjutamisega laps veel hakkama ei saaks.

Paul oli just selline poiss, kelle käsi oli nõrk, kirjutamine raske ning pisut vastumeelt. Selline lisaülesanne väljus tavapärastest lasteaias kirjutamise piiridest ning andis lapsele aimu, millistes erinevates olukordades saab kirjaoskust kasutada.

Magistritöös „Kirjaoskust toetav õpikeskkond lasteaias tavarühmas ja lugemispesaga rühmas“ vaadeldud lasteaedade õpikeskkonnas laste loodud tekstid (sildid, plakatid, loovmängu kirjutised) praktiliselt puudusid. Erandiks oli Tartu TERAKEse lasteaed, milles vaadeldud Rõõmuterakeste rühmas oli eksponeeritud rohkelt väga erinevaid laste loodud tekste. Kuna selliste tekstide olemasolu Eesti lasteaedade õpikeskkonnas pole sugugi tavaline, on selles raamatus just Rõõmuterakeste rühmast palju fotomaterjali, et pakkuda ideid ja inspiratsiooni ka teistele.

Intervjuudest õpetajatega selgus, et lapsed ei kirjuta eriti vabal ajal, ja kui kirjutavad, siis kas kirju või kaarte üksteisele. Vabal ajal tehtu pannakse oma kappi ja viiakse koju. Rühmakeskkonnas laste kirjutatu ei kajastunud.

Miks laste loodud kirjasõna meie lasteaedades nii vahe silma paistab? Nt kooli minevad lapsed oskavad enamasti kõik vähemal või rohkemal määral lugeda ja kirjutada, ometi ei paistnud rühmaruumides nende teste?

Võrdleme tavarühma ja kirjaoskust toetava õpikeskkonnaga rühma, kui nädalateemaks on näiteks „Linnud talvel“.

Tavarühmas ei ole rühmaruumis erilisi muutusi võrreldes möödunud nädala või kuuga. Hommikuringi seinal ripub plakat lindude söögimajaga, kapi serval on laste voolitud tihased ja leevikesed, gvaššvärvidega maalitud linnupildid on esikus välja pandud ja iga töö juures on ka lapse nimi. Esikus on laste maalitud lindude söögimaja ja tihased-leevikesed. Töövihikus „Lasteaia loodusõpetus“ on ära värvitud lehekülg, kus on lindude söögimaja ning leevikesed ja tihased. Töövihikud on aga riulis üksteise peal.

Kirjaoskust toetavas rühmas on rühm jagatud keskusteks. Matemaatikakeskuse seinal on laste tehtud töölehed – lindude loendamise (mitu

tihast, mitu leevikest jne). Kirjakeskuses on lindude pildid ja laste kirjutatud lindude nimed (SABATHANE, VARBLANE, LEEVIKE jne). Lugemiskeskuses on lindude ja talveteemaga seotud raamatud, kaanepildid laste poole. Kunstikeskuses on suur lindude söögimaja ja ümber selle laste meisterdatud linnud. Teaduskeskuses on väljas lindude söögid ja pildid sellest, mida lindudele talveks süüa anda. Samuti on lapsed teinud ise kohvi- või jogurtitopsi sisse lindudele rasva- ja seemnesegu ning seinalt võib lugeda selle retsepti (laste käega kirjutatud). Hommikuringi seinal on plakat paigalindudest, luuletus, mida lapsed parajasti õpivad ning uued sõnad ja mõisted (uute sõnade tahvel) – sabatihane, tutt-tihane, pekk, sinitihane, nokkima jne.

Võrreldes tavarühmaga on kirjaoskust toetavas õpikeskkonnas lugemine ja kirjutamine lõimitud laste igapäevategevustesse ja tegevustesse vabal ajal. Õpetajad väärtustavad laste kirjutamiskatseid ja julgustavad omakirjutatud teksti õpikeskkonnas eksponeerima.

Lastele luuakse kohad, kuhu nad saavad panna enda kirjutatu ning kogu õppetegevuse toodang ei ole eksponeeritud ainult esikus (eelkõige siis lastevanematele), vaid enamasti rühmaruumis, laste silmade kõrgusel. Lapsed on üksteisele eeskujuks ning eeskuju on nakkav. Ühe lapse õhin oma raamatu tegemisel võib viia selleni, et pooled rühma lapsed soovivad ka sama teha ning seda nädal aega jutti. Lapsi kaasatakse rühmas õppetegevuse ja õpikeskkonna tarbeks vajaminevat (sildid, tähistused, retseptid jms) teksti kirjutama.

Tekstivaene õpikeskkond ei stimuleeri laste lugemisoskust ega kujunda lastes arusaama teksti rollist ühiskonnas. Nähes lapsi vabal ajal kirjutamas, oma rollimängude tarbeks teksti loomas, kirjaoskust sõbrale kaardi või joonistuse tegemisel kasutamas, võib õpetaja oma töö tulemuslikuks lugeda. Lapsed on aru saanud, milline on teksti roll ühiskonnas ning on oma uued oskused kasutusele võtnud.

Oma töös olen märganud, et väga üksikud lapsed õpivad lugema-kirjutama 3aastaselt, rohkem on neid 4aastaste seas, aga enamasti 5aastaseid, kel tähed selged, loevad ja kirjutavad juba lühemaid sõnu (AI, EI, EMA, ONU jne).

6–7aastased lapsed tunnevad enamasti juba kõiki tähti, loevad ja kirjutavad lühemaid või pikemaid sõnu ning mõned ka juba lauseid ja jutukesi. Tihti kirjutavad ja loevad nad ka oma igapäevategevustes, loovmängudes jms. Selles vanuses õpitakse ära ka väikesed trükitähed ning minnakse sujuvalt üle nendes lugemisele.

Raamatute tegemine lastega

Raamatute tegemine annab lastele võimaluse aimata ja läbi mängida, kuidas kirjanikud raamatuid loovad. Lapsed teavad, et raamatus peavad olema tekst ja pildid, leheküljed, kaaned ning kaanel pealkiri, autori nimi ja kaanepilt. Vanemad lapsed saavad kirjutada raamatusse ka leheküljenumbreid.

Raamatuid saab teha üksi, koos sõbraga või rühma ühistööna. Lugu võib olla väljamõeldud või tuntud lugu, millele saab luua uued illustratsioonid. Oleme teinud raamatuid J. Oro „Muna“, E. Raua „Triin ja Päike“, muinasjuttude, näiteks „Kolm Karu“, „Tuhkatriinu“, „Lumivalgeke ja 7 põialpoissi“ ainetel. Väga armastavad lapsed koostada raamatuid põnevatel teemadel – nõiad, tondid, põnevad juhtumid. Nõiaretseptide kirjapanek lubab kasutada loovust ja mängida ideedega, mis on natuke õudsed ning põnevad.

Nõiaretseptide, lapse enda loodud muinaslugude või kriminaalsete juhtumuste puhul on väga oluline õpetaja roll. Kui laps kogeb, et tunnustatakse tema loovust ja kujunevat kirjaoskust, siis tunneb ta end ka ise asjaliku ja tublina (kompetentsusvajadus on Ryani ja Deci (2008) järgi üks baasvajadusi). Õudusjuttude või nõiaretseptide kirjapanek võib olla väga kaasakiskuv ka neile lastele, kes näiteks mingi tähe harjutamiseks töölehe täitmist üldse huvitavaks ei pea.

Raamatute meisterdamine võib seostuda rühmas käsitletava temaga – mingil perioodil tehakse muinasjuturaamatuid, siis kodukohta tutvustavaid voldikuid, siis taimede või lindude välimäärarajaid või (nõia)kokaraamatuid. Hea, kui lugemiskeskuses/-pesas on pidevalt nn autori lauake või rühmas kirjakeskus, kus lastel on vahendid oma raamatute tegemiseks alati olemas. Samuti inspireerib, kui tavapärase raamatute hulgas on lugemiskeskuses/-pesas väljas ka laste endi tehtud raamatud.

Eesti Lugemisühingu soovitused lasteaiaõpetajale

- Tunne oma rühma lapsi ja arvesta, et igal lapsel on oma tee lugemise juurde.
- Tunne oma laste peresid: kuula, millised on pere ettekujutused lapse lugema õppimisest ja millised on nende ootused lasteaiale.
- Ära võrdle last tema õdede-vendade või rühmakaaslastega.

- Tunnusta last tema edusammude eest.
- Loo kogu rühmas keelekeskkond, kus on sildid, viited, pildid jne. Nädala (või kuu, päeva või mõne muu perioodi) teema peaks nädalaplaanis olema näha mitte ainult täiskasvanutele, vaid ka lastele – temaatilised pildid ja sõnad seintel, raamatud ja mängud, mis teemaga seotud.
- Sisusta lugemispesa, kus lapsel on mõnus ja mugav raamatuid vaadata ja uurida.
- Sea endale eesmärgiks tekitada ja hoida laste lugemishuvi: see aitab planeerida ka keele- ja kõnetegevusi selliselt, et lastel oleks põnev.
- Lugeda võib kõike, lisaks raamatutele võiks olla rühmas ka ajakirju, laste enda kirjutatud kirju ja raamatuid.
- Vanad arvutid sobivad suurepäraselt tähtede õppimiseks ja trükkimiseks.
- Märka lapsi, kes ei huvitu tähtedest ega kirjutamisest: püüa leida viis, mis neid köidaks ja toeta lapse peret.

Lasteaia lugemispesa loomise kiirkursus – videot lugemispesa loomisest vaata <https://www.lugemispesa.eu/>

Lugemispesa koolis

Kaja Kivisikk

Esimese klassi õpetajad puutuvad sageli kokku olukorraga, et klassi õpilased on väga erineva taseme ja oskustega. Mõned kooliminejad saavad raskusteta hakkama ka kirjatähtedes tekstiga, samas leidub igas klassis enamasti ka paar last, kes kooli tulles veel tähtigi ei tunne. Seepärast kujunebki esimene poolaasta kogu I kooliastme kõige keerukamaks perioodiks. Selle aja jooksul peab õpetaja suutma kujundada lastest ühtse kollektiivi, märkama iga lapse individuaalset eripära ja valima just talle sobivad õppemeetodid ning ühtlustama õpioskuste taset. Õpetaja peab üheaegselt aitama nõrgemaid, tegelema „tavaõpilasega“ ning pakkuma arenguvõimalusi neile, kes ülesannetega teistest kiiremini hakkama saavad.

Lisaks lugema õppimisele peavad lapsed omandama ka mitmed keelereeglid, laiendama oma sõnavara, arendama jutustamis- ja analüüsioskust. Järgnevalt pakun välja mõned praktikas korduvalt järele proovitud võimalused, kuidas lugemispesa tegevus õpetajat ja õpilasi selles aidata saab.

Ralph K. Steiger on öelnud: „Lugemine on ainus kogu elu kestev nauding.“ Kas just ainus, kuid nauding on ta kindlasti. Seda eriti neile, kel lugemine selge. Üks Lugemispesa liikumise eesmärkidest ongi edendada laste lugemisharjumusi. Kõige meelsamini õpivad lapsed lugema just mängulisi töövõtteid kasutades. Teatavasti pole kooliõpilasel mängimiseks enam nii palju võimalusi kui lasteaialapsel. Kuna õppeprogrammid on küllaltki mahukad, on õpetajad sunnitud töökava järgides pidevalt tempot hoidma. Siinkohal tulebki appi lugemispesa – koht, kus lapsed saavad omapäi tegutseda, tunnis õpitut mängude abil korrata ning põnevaid projekte tehes omandatut kinnistada. Ehkki peamine lugemispesas tegutsemise aeg on vahetunnid ja pikapäevavõimlemine, on nii mõnigi kord võimalik seal ka tavalisi õppetevõtteid läbi viia.

Mida siis teha, et lapsed koolis ainult ei õpiks, vaid ka võimalikult mitmekülgseks areneksid? Milline peaks olema üks toimiv kooli lugemispesa?

Lapsekeskses õpi- ja lugemiskeskonnas peavad lapsed saama:

- igapäeva ja õppetööga seotud tegevustes valikuid teha ja vastutada;

- innukalt ja aktiivselt mängida;
- loovtegevuse materjale kasutada;
- teha koostööd ja üksteisest hoolida;
- vastutada oma tegude eest;
- hankida ise teadmisi oma kogemuste ja tegevuste abil neid ümbritsevast maailmast;
- õpetajapoolset tuge ja ergutamist, et kasvaks huvi tegutseda.

Paljud õpetajad on märganud, et lastest saavad kõige aktiivsemad iseseisvalt lugejad, kui lasteaias ja I kooliastmes täita järgnevat seitset lugemiskeskonna punkti:

- lugejad saavad iga päev raamatut lugeda;
- lugejad saavad valida endale sobiva raamatu;
- lugejad hoolitsevad raamatute eest;
- lugejad austavad üksteist;
- lugejad saavad võimaluse loetust rääkida;
- lugejad mitte ainult ei loe, vaid saavad aru ka loetu sisust;
- lugejad tegelevad iseseisva lugemisega ka kodus.

On tähtis, et loetaks erinevate funktsioonide täitmiseks:

- teadmiste täiendamiseks,
- koolitöö tegemiseks,
- ajaviiteks.

Lugemiskeskonnas peab saama:

- omaette olla ja vaikselt süveneda,
- sõpradega koos tegutseda.

Lugemispesas käitumiseks tuleb lastega koos kindlad kokkulepped sõlmida. Lugemispesa on samaaegselt nii:

- teater,
- galerii,
- õpikeskus,
- laste loominguväärtustamise koht.

Eesti Lugemisühingu soovitusel ja tähelepanekud klassiõpetajale.

- Esimesse klassi tulevad lapsed on oma lugemisoskuste poolest väga erineval tasemel.
- Kõige olulisem on aidata lastel kohaneda uue keskkonna, klassi ja õppimisega.
- Kontakt laste ja õpetaja ning laste endi vahel loob turvalise õhkkonna: aita lastel saada selgeks klassikaaslaste nimed. Kasuta selleks ringmänge või kirjutage nimesilte.
- Hea kontakt lastevanematega loob pinnase tulevikus tekkida võivate probleemide edukaks lahendamiseks. Tutvusta end esimesel koosolekul ja palu lastevanematel ennast tutvustada. Tore koosviibimine kohe esimesel semestril võib luua lastevanemate vahel head suhted, mis on aluseks edaspidisele koostööle.
- Hea lugeja usub, et ta on hea lugeja: tunnusta last tema lugemise eest. Usu ise, et iga laps jõuab lugemise juurde omas tempos.
- Selgita juba esimesel koosolekul lapsevanematele, kuidas hakatakse lugemisega tegelema ning kuidas toetatakse neid, kes vajavad lugemisel abi ja toetust. Anna lapsevanematele teada, mis on nende roll lapse toetamisel kodus: tagada lapsele õppimiseks soodne õhkkond ning tasakaal õppetöö ja puhkuse vahel; toetada huvi tekkimist lugemise vastu ning toita seda huvi põnevate lugemiskogemustega.
- On hea, kui õpetaja saab varakult selgitada, mis eesmärk on soovituslikul kirjandusel (toetada lapse lugemisoskust ja -huvi) ning kuidas toimub valik. Eesti Lugemisühing soovitab teha valiku lapse huvisid ja lugemisoskust arvestades. Kogu klassile ühte raamatut soovitades võib juhtuda, et mõnele lapsele on see igav lugemine, mille tulemusel langeb tema lugemishuvi, teisele aga liiga raske, mille tulemus on sama. Kui õpetaja siiski otsustab soovitada kogu klassile ühte raamatut, on lastevanematele vajalik selgitada, et laps, kelle lugemisoskus ei ole veel arenenud, vajab lugemisel vanemate toetust ja aega võib lugemiseks kuluda rohkem. On hea, kui pere saab võtta ise vastutuse ja valida raamatu, mis last huvitaks ja oleks tema lugemisoskusega vastavuses.
- Lugemise kontrollimise asemel soovitab Eesti Lugemisühing teha lugemisest kokkuvõtteid. Kui lapsed on raamatu läbi lugenud, siis nn lugemiskontroll, mis kontrollib vaid fakte, võib anda õpetajale küll lihtsama viisi lugemist kontrollida, kuid väärarusaama lapsele ja vanematele lugemise eesmärgist. Lugemise eesmärk on mõista teksti ja loetut nautida. Liigne keskendumine faktidele annab teavet, et oluline ei ole mitte mõistmine, vaid mõni konkreetne fakt. Soovitame küsida pigem avatud küsimusi (Mis sulle meeldis? Kuidas võiks lugu teisiti lõppeda? Mis sina oleksid peategelase asemel teinud? jne) või kasutada gruppides raamatute reklaamimist, plakatite tegemist, näidendit või muud loovtegevust.

- Lapsed vajavad palju motiveerimist ja tuge: eriti lapsed, kellel on lugemisega probleeme. Õpetaja saab märgata, perega hoida ühendust ja läbi tunnustamise lapsele toeks olla.
- Loo oma klassi lugemispesa. Selleks võivad ruuminappuse puhul olla riiul ja kokkurullitud kaltsuvaibad. Osad raamatud peaksid olema eksponeeritud kaanepildiga laste poole ning need vahetuvad vastavalt aastaegadele, teemadele, mida käsitletakse tundides jne. Laste huvi püsib, kui lugemispesas on peale raamatute lugemise ka muid tegutsemisvõimalusi – lugemismängud, näpunukud, töölehed, ristsõnad, värvimislehed jms.

Mida võiks lugemispesa sisaldada?

Vaimne õhkkond lugemiskeskonnas määrab selle, kas lapsed soovivad lugemistegevustes heal meelel osaleda ja kas nad kasutavad ka vabal ajal raamatuid. Kindlasti ei sobi lugemiskeskonda negatiivsed käsud, reeglid ega lastele igavad tegevused.

Algkooliõpilaste jaoks on tegutsemine lugemispesas õppimist toetav ning arendav. Õpetajatele aga pakub lugemispesa rohkelt võimalusi tundide lõbusamaks muutmisel. Kuidas seda kõike saavutada?

Liitusin Lugemispesa projektiga selle loomise aastal. Kui räägiti, mida üks pesa endast kujutama peaks, avastasin, et see kõik oli mul ju tegelikult olemas. Loodan, et sellist avastamisrõõmu kogevad nii mõnedki selle raamatu käeshoidjad.

Esimene samm – raamatud. Nende saamiseks on mitmeid võimalusi. Kõigepealt tõin koolimajja oma isiklikud lasteraamatud. Kuna need nagunii enamasti vaid tööalaselt kasutust leiavad, siis on need klassiruumis kenasti käepärast. Järgmiseks pöördusin lastevanemate poole ja palusin neil üle vaadata kodused raamaturiiulid. Ehk on mõnda raamatut seal mitu eksemplari ning nad on nõus teise klassile kinkima. Järgmine variant oli raamatute ajutine kinkimine – raamat viibis klassiruumis sama kaua kui laps ise. Ehk siis lapse klassist lahkudes võttis ta tagasi ka raamatud, mis meil kolm aastat kenasti ühislugemiseks saadaval olid. Tõsi, enamik raamatuid jäetigi algklassist välja kasvades klassi raamaturiiulile. Sageli lausuti juurde soov, et need raamatud rõõmustaksid ka järgmisi samas ruumis õppijaid. Väga paljud raamatud on riiulile jõudnud mitmete viktoriinide ja võistluste auhindadena. On ju igati loogiline, et

võistkonnale kingitud raamat ühiskasutusse jääb. Raamatute muretsemiseks on hea kasutada ka jõuluvana abi. Kui kinkida kõigile lastele raamatud, on hiljem tore nendega ühislugemist läbi viia.

Teine samm – riiulid. Arvan, et riiulite hankimine on isegi keerulisem, kui raamatute muretsemine. Taas julgustan lastevanemate poole pöörduma. Sain oma esimese riiuli ühe õpilase vanematelt, kes oma elutoas remonti tegid ning seejuures ka mööblit uuendasid. Abi olen saanud ka kooli juhtkonnalt, sugulastelt. Ühe riiuli sain isegi auhinnaks.

Minu klassiruumis on raamatuid kõikjal – kappides, riiulitel, aknalaudadel. Hetkel on neid üle tuhande. Tõsi, kõik ei ole lastele kasutamiseks. Õpilased teavad, millised riiulid on nende päralt. Aeg-ajalt (vastavalt laste vanusele) teeme seal muudatusi.

Lugemispesa ei tähenda vaid riiuleid täis raamatuid. Lisaks raamatutele peaksid ühes õiges lugemispesas olema võimalused ka meisterdamiseks, joonistamiseks, kuulamiseks ja mängimiseks. Puududa ei tohiks ajakiri Täheke. Laste lugema meelitamiseks sobivad ülihästi koomiksid. Nii mõnigi noormees, kes muidu lugemist tüütuks ja ebameeldivaks protseduuriks pidas, on nende abil lugemise selgeks saanud ning loeb nüüd meelsasti.

Meie lugemispesa suurimad menüüid on käpiknukud. Ei möödu päevagi, mil need kasutust ei leiaks. Lisaks on meil ajapikku kogunenud pessa mitmed arendavad lauamängud.

Oluline on, et see kõik oleks lastele kättesaadav. Ülimalt tähtis on tagada, et lapsed ei jääks lugemispesas vaid tarbija rolli. Mida rohkem nad selle loomisel ja korrashoidmisel osalevad, seda paremini pesa toimib.

Peale raamatute peaks pesas olema vahendid, mis aitavad lastel jutte kuulata, neid ise luua ja dramatiseerida. Siin võiks olla muusikakeskus ning audioraamatud. Et laps saaks segamatult ja teisi häirimata raamatu kuulamist nautida, on teretulnud kõrvaklapid. Tänapäeval sobiks pessa ideaalselt ka mõni e-luger. Kuna kõigil peredel pole võimalik koju lasteajakirju tellida, siis pakun välja lihtsa lahenduse – tellida klassile ajakiri Täheke või mõni muu eakohane lasteajakiri. Kuna laste esimeseks lemmikuks neis on sageli just ristsõnad ja nuputamisnurk, siis teeme enne uue ajakirja lugemisnurka viimist nõutumatest lehtedest paljunduse. Nii saavad kõik õpilased soovi korral oma oskusi proovile panna ning ajakiri ise jääb puhtaks.

Paljudused ajakirjadest ning nuputamis- ja meisterdamisraamatutest peaksid olema lastele igal ajal kättesaadavad. Samamoodi võiks pesas olla koht, kus on valik toredaid jutukehi või artikleid.

Käepärast peaksid olema ka meisterdamisvahendid: käärid, liimid, joonistus- ja värvilised paberid, värvi- ja viltpliiatsid. Lapsed on väga loovad ning kui vahendid käepärast, siis meisterdatakse sundimata endile kohe vajalikud rekvisiidid – maskid, rahad, mõõgad, kroonid ehk kõik, mida dramatiseerimisel vaja peaks minema.

Mida teha klassi lugemispesas?

Selles raamatus on lugemispesa tegevused liigitatud sellisteks, mis sobivad enimini eelkooliealistele ja sellisteks, mis sobivad pigem I kooliastmesse. Kuna laste arengutase on erinev ning nii mõnigi laps võib olla eakasaaslastest arengult aasta või paar ees või taga, ei tasu seda liigitust absoluutsena võtta – klassiõpetajal tasub tutvuda ka lasteaiatõpetajale antud soovitusetega ja vastupidi. Järgnevalt mõned soovitusetud, mida lastetega klassis teha.

Raamatukogumäng

Reeglina vastutab 1. klassis raamatute eest õpetaja, kuid järk-järgult kaasab ta raamaturiulite korrastamisse ka õpilasi. Olen oma klassi õpilastetga mänginud raamatukogumängu. Selle mängu põhimõte on õpetada lapsi raamatukogus käituma. Kuna raamatud on enamasti asetatud riulitesse autorite järgi, siis saavad nad ise riulist otsida endale meeldiva raamatu ning pärast vajadusel ka tähestikuliselt sobivasse kohta tagasi panna. Lastel on võimalik raamatuid ka koju laenutada. Selleks on meil kasutusel tore süsteem. Üks õpilastest on raamatukoguhoidja (laenutaja). Tema peab arvestust raamatute kohta, mille lapsed koju lugemiseks laenutavad. Raamatukoguhoidjaga „sõlmitakse tööleping“ üheks nädalaks. Tema tööülesanneteks on korrastada vajadusel raamaturiulid ning märkida üles, kes, millal ja millised raamatud laenutab. Raamatute tagastamine käib läbi õpetaja ehk siis tema ülesanne on pidada arvestust raamatute tagastamise üle. See tagab lastele märkamatu kontrolli, et kõik ikka tõepoolest toimiks. Paar lendu tagasi tegime lastetga raamatute vahele nn raamatukaardid. Tänaeteks on raamatukogu nii suureks paisunud, et uemate raamatute vahele me neid enam ei valmistata. See

oli aeg, mil kooliraamatukogud läksid üle elektroonilisele laenutamisele. Saime endi kasutada tarbetuks osutunud lugejakaardid. Nende vahele panime laenutatud raamatute kaardid. Täna oleme läinud lihtsamat teed – raamatukoguhoidja märgib õpilase lugejakaardile kuupäeva, raamatu autori ja pealkirja.

Temaatilised näitused

Lugemispesa on koht, kus võiks ja peaks austama meie kirjanikke. Selleks sobivad hästi näitused, elulood, plakatid. Kindlasti tasuks näituste korraldamisel kaasata õpilasi ja vanemaid. Nii on võimalik saada näitusele ka raamatuid, mida klassis või kooli raamatukogus olla ei pruugi. Oma kogemustest võin kinnitada, et selline ühine raamatute kogumine, elulooliste andmete otsimine ning näituseks ülesseadmine inspireerib lapsi tunduvalt rohkem kui valmis näituse külastamine.

Miks mitte koostada ühiselt küsimusi, mida võiks kirjanikule esitada. See õpetab lapsi esitama läbimõeldud, sisukaid ning viisakaid küsimusi. Võiks mängida, et keegi lastest on kirjanik, kellele neid küsimusi esitatakse. Eriti tore oleks sellist lavastuslikku läbimängu teha enne tõelise kirjaniku külaskäiku. Nii saavad lapsed ühiselt arutada, milliseid küsimusi sobib esitada, milliseid mitte. Ka jõuavad lapsed sellise läbimängu tulemusena arusaamisele, kui oluline on kuulata teiste õpilaste poolt esitatud küsimusi ning ka neile antud vastuseid. See peaks ära hoidma situatsiooni, kus kohtumisel kirjanikuga esitatakse sama küsimust 2–3 korda.

Tagasiside loetu kohta

Peale raamatutega tutvumist on toredaks tagasiside saamise võimaluseks ristsõnad ja õpilaste endi poolt koostatud viktoriinid. Õpetaja peaks aga küsimused enne viktoriini algust kindlasti üle vaatama, et need oleksid üheselt mõistetavad.

Tagasisidet sellest, kui hästi lapsed raamatu sisuga tutvavad on, saab ka läbi mõnusate mängude – raamatukogumängud, autorite või raamatutegelaste rolli sisse elamine, raamatute sisu varieerimine või uute lõppude või eellugude lisamine jne.

Mängud

Loto

Kaardimäng, kus loto põhimõttel tuleb ühendada kirjanik/teos ning tegelane.

Oih!

Mäng käib 2–3 võistkonna vahel. Mängu alguses on laual või tahvli äärel ümbrikud, mille peal numbrid 1–20. Kaheksateistkümnes ümbrikus on ühe tuntud raamatutegelase pilt. Kahes ümbrikus on pildi asemel kaart sõnaga „OIH!“. Kõigi võistkondade liikmed võtavad vaheldumisi ühe ümbriku ning peavad oma võistkonnale ümbrikus olevat tegelast kirjeldama tema nime mainimata. Võistkond võib vastuse pakkumisel eksida 2 korda. Kolmanda eksimuse korral saavad nad nii mitu miinuspunkti, kui suur on ümbrikul olev number. Õigesti arvamise korral saavad nad aga samapalju plusspunkte. Kui juhtub, et võistleja saab ümbriku, kus on sees kaart sõnaga „OIH!“, nullitakse tema võistkonna punktid. Võistkonna jaoks, kes sel hetkel oli miinustes, on see vedamine. Võidab võistkond, kel mängu lõppedes on kõige rohkem punkte. Kui mõni teise meeskonna liikmetest arvab kirjeldatava tegelase ära ning seda ka kõvasti kuulutab, saab punktid ikkagi see meeskond, kelle kord oli arvata. See lisaklausel sunnib õpilasi end rohkem kontrollima, et nad oma teadmisi kohe välja ei hõikaks.

Ühislooming

Lugemispesa annab õpetajale suurepärase võimaluse kinnistada tunnis läbivõetud materjali ning panna lapsed läbi mängu arendavaid ülesandeid tegema.

Raamatud pereliikmetest

Kõik lapsed joonistavad ja kirjutavad oma emast/isast. Jutud köidetakse ühiseks raamatuks. Kõigi laste jutud-joonistused paljundatakse. Originaal jääb klassi, koopiad saab emade- või isadepäeval vanematele kinkida.

Samal viisil on võimalik koostada ka ühisraamat „Minu pere“.

Ühe tähe jutud

Tähestik jaotatakse laste vahel laiali (tragimatele mitu tähte). Iga laps mõtleb oma tähega jutu, kus kõik sõnad algavad selle tähega. Kui lapsed on juba omandatud oskuse arvutil trükkida, on tore proovida oma tekstid ise tunnis kirja panna. Taas kaunistab iga laps oma jutu pildiga, lehed

paljundatakse ning köidetakse ühiseks raamatuks. Et seda hõlpsam teha oleks, tuleks tagada kõigile lastele ühesugused paberid.

Koomiksid

Paljundada lastele pildiseeriad. Mina kasutasin E. Valteri raamatu „Jahikoera memuaarid“ toredaid pilte. Paljundasin lastele 4–5 erinevat pildiseeriat. Iga laps täiendas pildid sobivate lausetega (jutumullid) ning värvis ära. Lõpuks köitsime pildiseeriad raamatuks. Nii sai iga laps toreda omatehtud raamatu omanikuks.

Kollektiivne raamat

Ühiseks raamatutegemiseks tuleks esmalt välja valida tore, kuid mitte liiga pikk raamat/jutuke. Meie valisime selleks vendade Grimmide raamatu „Lumeeit“. Pärast raamatu sisuga tutvumist tuleks jagada raamatu tekst osadeks vastavalt laste arvule. Väiksemate laste puhul (mina tegin 1. klassiga) võib õpetaja ka ise jutu lehtedele trükkida, suuremad lapsed saavad ära kirjarahjutust tehes kaunist käekirja harjutada või siis arvutiga kümne-sõrmega trükkimist treenida. Põhimõte on väga lihtne – õpilane loeb läbi tekstilõigu, mis on tema paberil, ning joonistab just nimelt selle kohta pildi. Pärast järjestavad lapsed lõigud ühiselt nii, et tekiks neile juba tuttav jutuke. Lehed köidetakse raamatuks, mille koopiaid võib klassi poolt ka vanematele või siis külalistele kinkida.

Plakatid, kalendrid ja lauamängud

Paaris- või rühmatööna võiksid lapsed teha kirjanikele suunatud plakateid. Neid võib teha ka loetud raamatutest, keskenduda vaid ühele tegelaskujule vms. Mõne teema puhul ei pruugi väljundiks olla sugugi mitte traditsiooniline loovtöö raamatu näol, vaid hoopis temaatiline lauamäng. Nii on õpilastel võimalik omandatud teadmiste kinnistamiseks luua mäng, mille mängimine hiljemgi huvi pakub. Aasta lõpus võiks kujundada oma lemmiktegelastega järgmise aasta kalendri.

Teemapõhised raamatud

Kokku võib köita ka teemapõhised (omaloomingulised) lood, nagu näiteks:

- lood kevadest,
- jõulujutud,
- muistendid,
- lood sünnipäevast,

- vanasõnad,
- mõistatused,
- naljad,
- lood minust endast ehk „Mina ise“.

Eraldi tahaks peatuda vanasõnade ja mõistatuste raamatu juures. Selle koostamisel kasutasime sulle-mulle põhimõtet. Iga õpilane pidi otsima vähemalt 5 mõistatust või vanasõna ning kirjutama need oma raamatusse. Edasi läks mõistatuste (vanasõnade) vahetamiseks. Õpilasel oli õigus oma raamatusse teise lapse mõistus (vanasõna) kirjutada vaid siis, kui ta selle teise lapse käest vahetuse käigus oli saanud. Vahetada sai vaid sellist mõistatust (vanasõna), mida tal endal ei olnud. Oma raamatusse sõbra mõistatuse (vanasõna) kirjutamisel pidi kindlasti juurde kirjutama, kellelt see saadud on. Mängu kestus oli nädal aega ning võitis see, kes lõpuks kõige rohkem vanasõnu kokku kogus. Kui lastele reegleid eelnevalt korralikult selgitada, mõistavad nad, et viie esimese mõistatuse (vanasõna) otsimisega tasub vaeva näha – siis on rohkem lootust vahetuskaupa teha.

Sellise mängu jooksul lapsed mitte ainult ei korja mõistatusi või vanasõnu, vaid õpivad neid ka tundma. Pärast mängu lõppu võiks lastele korraldada toredate viktoriini omandatud teadmiste kohta.

Klassi ajaleht

Kolmas klass võiks ajalehe teema juures teha oma klassi ajalehti. Selleks tuleb lapsed jagada gruppideks – erinevate ajalehtede toimetusteks. Iga grupp mõtleb oma ajalehele pealkirja ning valib rubriigid, mida nende lehes avaldatakse. Sobivad uudised, majandus, liiklus, sport, ilmateade, reklaam, naljanurk, horoskoop jms. Lepitakse kokku, kas tegemist on päris- või libauudistega. Seejärel jagatakse rühmasiseselt tööülesanded. Pärast artiklite kirjutamist koguneb toimetus, et artiklid üle vaadata ja arutleda ajalehe kujunduse üle. Seejärel hakatakse ajalehte küljendama. Iga ajalehe toredamatest artiklitest võiks pärast teha koondlehe, mida siis tõepoolest paljundatakse ning näiteks kodusesse vanematele lugemiseks saadetakse. Mõnele klassile on sellised kollektiivsed ajalehed nii meeldima hakanud, et nende väljaandmist jätkatakse isegi pärast projekti lõppemist.

Temaatilised, lugemispaladest lähtuvad ühisprojektid

Asustamata saarel

Õpilased jaotatakse gruppideks. Grupi liikmed on mängult sattunud asustamata saarele. Koos arutatakse, milline on saar, kus nad viibivad. Siin on võimalus lasta fantaasial lennata – saarel võivad end peita metsikud pärismaalased, vaenulikud piraadid või lausa inimsööjad. Enamasti on saarele peidetud ka mereröövlite varandus. Ühiselt pannakse oma fantaasia paberile ja joonistatakse saare kaart. Oleme võimalusel selle tarbeks kasutanud vanemat, kollakaks tõmbunud paberit. Kuna kaart on mängult pidanud palju üle elama, siis on lapsed seda hoolikalt kortsutanud ja õpetaja või vanemate valvsa pilgu all lasknud ka tulekeeltele paberit räsida.

Seejärel hakkavad lapsed kirjutama päevikut oma seiklustega. Esimene õpilane kirjutab sellest, kuidas nad saarele sattusid. Teine õpilane paneb kirja saarelt pääsemise – lool peab ju ikka õnnelik lõpp olema. Ülejäänud õpilaste pajatada on juhtumused saarel veedetud päevadest, igapäevale üks-kaks päeva. Saarel „ollakse“ nii pikalt, et igal lapsel oleks võimalus kaasa lüüa. Eelnevalt lepitakse kokku, kuidas päevikut vormistada, ning pärast köidetakse lehed raamatuks.

Antud projekti juures on esitluspäev väga oodatud. Kokkulepitud päeval saab iga merehädaliste seltskond oma loo rääkida. Meie lapsed läksid mängu väga sügavalt sisse. Kõik rühmad olid valmistanud pudelikirja. Ühes neist oli kiri lausa märg, sest oli ju pudel pikalt „meres hulpinud“. Teise rühma lapsed aga otsisid selleks päevaks endile selga räbaldunud riided, et jutt usutavam tunduks.

Sünnipäev/klassiõhtu

Taas tore võimalus rühmatöök. Esimese asjana lepitakse kokku üritus, mida ette valmistama hakatakse. Selleks võib olla näiteks sünnipäevapidu, klassiõhtu, karneval vms. Eesmärk on teha mapp, nn korraldaja abimees, mis hõlmaks endas vajalikke näpunäiteid ürituse läbiviimiseks.

Mappi kogutakse eelnevalt kokku lepitud materjal, mille loetelu iga rühm vastavalt soovile veel täiendada võib. Meie mapis pidid kindlasti olema:

- Paar näidiskutset – kujundus, tekst. Eelnevalt sai lastega räägitud, mida üks viisakas kutse endas sisaldama peaks.

- Mänge sise- ja välisruumidesse – tähtis on, et arvestataks nii osalejate vanuse kui ka ruumi võimalustega.
- Toidud, mida pakkuda – siin ei piisa loetelust. Laste ülesanne on leida lihtsaid ja odavaid toite, mille valmistamine ka neile endile jõukohane oleks. Retseptid tuleb mappi kirja panna, et potentsiaalne kasutaja sellest maksimaalset kasu saaks.
- Viktoriinid – enamik lapsi soovivad sünnipäeval ka mõne viktoriini korraldada. Selle rubriigi alla koondatakse toredaid küsimusi, mida saaks kasutada.
- Salmid – et sünnipäevalapsele salmi leidmine ei muutuks ebameeldivaks kohustuseks, koondame siia toredaid õnnitlussalme.
- Kingitused – mõtted kingitustest, mida oleks ise võimalik valmistada. Loomulikult koos õpetussõnadega.

Rühma ülesanne on kogutud materjal süstematiseerida ning ühtse stiili järgi kujundada. Taas on võimalik teha paljundus, et iga vaevanägija endale mapist koopia saaks.

Uurimistöö vanemate noorpõlvest

Tavaliselt meeldib õpilastele oma vanemaid küsitleda. Tore võimalus selleks on uurimistöö. Oleme palunud lastel uurida oma vanematelt nende lapse- ja koolipõlve kohta. Nii oleme teinud kokkuvõtteid vanemate lemmiktundidest, saanud teada, milline oli nende koolivorm ning kuulnud nende kooliaegsetest mälestustest. Tore on näha laste õhinat, kui nad pajatavad nende jaoks uskumatuid lugusid oma vanemate kooliajast.

Muinasjuturaamat väikesele õele-vennale

Üks tore ettevõtmine, mis ühendab endas nii lugemist, kirjutamist kui ka käelist tegevust, on väikesele õele-vennale päris oma muinasjuturaamatu tegemine. Tragimid võivad muidugi ka jutu ise välja mõelda, kuid soovitan asja mitte väga keeruliseks ajada. Kellel ei ole väikest õde või venda, saab teha raamatu väikesele sugulasele, sõbra õele või vennale.

Eesmärk on valmistada väikelapsele mõeldud raamat. Selle tegemiseks läheb vaja paksemat paberit või kartongi, millest tuleb lõigata pikad ribad, et saaks raamatu voltida. Meie tegime raamatud, millel oli 8–12 lehekülge. Õpilase esmaseks ülesandeks on tuntud muinasjutt (nt Punamütsike) nii lühidalt kirja panna kui vähegi võimalik. Muinasjutu lühendamise annab lastele võimaluse õppida kokkuvõtvalt jutustama ning kirja panema. Seejärel jaotatakse saadud

jutuke raamatusse planeeritud lehekülgede vahel ära. Kuna tegemist on väikelapsele mõeldud raamatuga, on siin suur tähtsus piltidel, mis peaksid olema igal leheküljel. Märkimata ei saa jätta ka vajadust kirjutada tekst kaunite trükitähtedega. Nii saame soovi korral hinnata ka kirjatehnikat.

Iseloomukaart

Milline on Pipi või Karlsson? Lihtsaim viis selle väljendamiseks on koostada iseloomukaart. Laps joonistab keskele Pipi vm raamatu tegelase ning kirjutab teda iseloomustavaid sõnu (nt Pipi on tugev, julge jne).

Loovkirjutamine

Vaikne jutuke

Kõigepealt valitakse rühmad, kes koos kirjutama hakkavad. Grupp lepib kirjutamise eel kokku, mis teemal nad kirjutada soovivad. Lastele antakse rühma peale üks paber. Iga laps kirjutab ühe sõna (lause). Paber käib ringi täielikus vaikuses. Eelnevalt kirjutatut tohib lugeda, kuid ühtegi kommentaari anda ei tohi. Jätkama peab sealt, kus eelmine laps lõpetas, nii et tekiks seotud jutuke. Kõik rühmad lõpetavad kirjutamise üheaegselt. Soovi korral võib teatud aja möödudes gruppide kirjatöid vahetada. Sellisel juhul peaks uuele grupile andma piisavalt aega, et nad saaksid jutukese koos läbi lugeda. Edasi on nende ülesandeks jutukest jätkata.

Pesumasin

Mäng sobib hästi sõnaliikide kinnistamiseks. Igal lapsel on paber ja pliiats. Mängujuht ütleb sõnaliigi või küsimuse, millele sõna peab vastama (nt omadussõna/missugune?). Lapsed kirjutavad paberile sobiva sõna ning keeravad paberi nii kokku, et sõna näha ei ole. Kindlasti peab tegema lastega kokkuleppe, et rumalaid sõnu kasutada ei tohi. Seejärel vahetatakse paberid. Nüüd ütleb mängujuht järgmise sõnaliigi või küsimuse ning lapsed kirjutavad taas sobiva sõna. Uuesti murtakse paber kokku ning antakse edasi järgmisele lapsele. Nii käib paber käest kätte, ilma et keegi teaks eelnevalt kirjutatud sõnu. Mängu lõppedes loetakse saadud laused ette. Toredad laused loovad lõbusa meeleolu (Täpiline elevand lendas kollase vaalaga aabitsasse ujuma).

Enne ja pärast

Õpilastele antakse kuulata või lugeda katkend mõnest loost. Nad peavad vastavalt ülesandele panema kirja või jututama loole alguse või lõpu. Samasugust ülesannet võib teha ka filmilõigu järgi.

Jutumullid

Õpilastele antakse pildid, millel tegelaste juures tühjad jutumullid. Nende ülesanne on mullidesse sobivad tekstid kirjutada. Sellel ülesandel on veel mitu võimalust. Näiteks võib ette anda tekstiga jutumullid, mille juurde lapsed ise pildid joonistavad. Või saavad lapsed tekstiga jutumullid ja pildid ning nende ülesanne on need omavahel sobivaks pildiseeriaks järjestada.

Kõnelev paberitükk

Ülesande eel revideerivad lapsed oma värvilisi pabereid ning valivad sealt välja ühe kasutatud värvipaberi. Selliseid poolikuid värvilisi pabereid võiks õpetaja juba pisut varem koguma hakata. Kui laps on endale paberitüki valinud, peab ta kuulama, mida paber talle räägib. Selleks on vaja paberit tähelepanelikult vaadelda, vajadusel seda ühte ja teistpidi keerata. Paber on rääkima hakanud siis, kui laps suudab seal kedagi/midagi näha. Paber tuleb kleepida suuremale aluspaberile ning pliiatsitega joonistust täiendada. Nii võib ühest ilmetust paberitükist saada tuld purskav lohe või hoopis vahva helikopter.

Edasi on vaja saadud pildi kohta jutuke koostada. Seda võib teha nii suuliselt kui ka kirjalikult.

Muinasjutumikser

Muinasjutumikser on tore kompott tuntud muinasjuttudest. Õpetaja või mõni õpilastest loeb miksitud loo ette. Kuulajad püüavad (individuaalselt või rühmades) kirja panna kõik muinasjutud, mille nad ära tunnevad. Samuti saab Muinasjutumikserist teha omadussõnade mängu, kus õpilased pakuvad 28 erinevat omadussõna, mille õpetaja või mängujuht tühjadesse lahtritesse kirjutab ning pärast kõigile ette loeb.

Näidis

MUINASJUTUMIKSER

Elas kord

- 1..... kuninganna, kes soovis endale
- 2..... last. Tal sündiski tütreke, kes oli

- 3..... kogu maal. Ema õmbles tütrele
- 4..... ja saatis ta
- 5..... vanaema vaatama. Korvis olid tal
- 6..... kook ja mahl.
- 7..... hunt aga jõudis Punamütsikesest ette ning koputas
- 8..... vanaema uksele. „Kes seal on?“ küsisid
- 9..... kitsetalled. „Teie
- 10..... emake on tagasi tulnud ja teile
- 11..... kooki ja
- 12..... mahla toonud!“ hüüdis
- 13..... hunt
- 14..... häälega. Aga
- 15..... kitsetalled ei teinud ust lahti. Siis hakkas
- 16..... hunt puhuma. Nuff-Nuff tegi
- 17..... tule pliidi alla ja pani
- 18..... paja tulele. Plarts! kukkus paharet otse
- 19..... katlasse.
- 20..... põrsad hiilisid pliidi juurde. Sealt hüüdis keegi:
„Jooksin ära ema, seitsme
- 21..... lapse,
- 22..... kuke ja linavästriku eest – küll ma ka teie eest põgenen!“
- Tagatoast aga kostis karu
- 23..... hää! „Kes on minu
- 24.....voodikeses maganud?“
- 25.....hääle peale hüppas voodist välja
- 26..... kass, tõmbas kiiresti
- 27.....saapad jalga ning jooksis inimesesööja lossi. Siin pidasid pidu
- 28..... tegelased meie lemmikmuinasjuttudest.

Kasutatud on järgmisi muinasjutte: „Lumivalgeke“, „Punamütsike“, „Hunt ja seitse kitsetalle“, „Kolm põrsakest“, „Kakuke“, „Kolm karu“, „Saabastega kass“.

Piltmõistatused

Toredate õppevahendite valmistamisel on hea ka lapsi kaasa haarata.

MILLISTE MUINASJUTTUDEGA VÕID JÄRGMISI PILTE SEOSTADA?

MILLISED KÕNEKÄÄNUD ON SIIN PEIDUS?

Draamaelemendid ja lavastusmängud lugemispesas

Igasse klassikollektiivi satub tavaliselt paar last, kes ei julge või ei taha klassi ees esineda. Neile valmistab ebameeldivust ka koha pealt vastamine. Me tunneme nad tavaliselt ära argliku hääle või ebaleva pilgu järgi. Sageli võivad nad meile jätta eksliku mulje, et ei oska küsimusele vastata. Arutelude korral on nad enamasti passiivsed kuulajad, kes küll teisi jälgivad, kuid ise kätt ei tõsta ega oma arvamust välja ei ütle. Just selliste õpilaste jaoks sobivad hästi igasugused rollimängud, draamaelementide kasutamine, pantomiimid jms. See on taas koht, kus lugemispesa oma erinevate tegevusväljunditega õpetajale appi tulla saab.

Lapsed õpivad tõhusamalt läbi mängu. Loo paremaks mõistmiseks annavad väga hea võimaluse igasugused rollimängud ja dramatiseeringud. Lühipalade puhul võiks õpilased jagada rühmadesse ning lasta kõigil lastel lugu esitada. Pärast võib valida iga rolli parima osatäitja.

Elevust ja rõõmu pakuvad dramatiseerimised käpiknukkude abil. Kuna käpiknukud on suhteliselt kallid, siis soovitan alternatiiviks jalutada ringi Koduekstra kauplustes. Seal leiab toredaid pesukindaid, millega näiteks meie klassi lapsed meelsasti esinevad. Toredaid nukke saab ka ise valmistada, selleks sobivad nii pesulõksud kui ka käsitööpoest ostetud toorikud. Tegelikult on võimalik „ühekordseid“ nukke ka täiesti tasuta teha.

Kriitiline lugemine

Kõik õpetajad on tuttavad funktsionaalse lugemise harjutustega, kus lapsed tekstist küsimustele vastuseid otsivad või ise järgneva töökorralduse leidma peavad. Mõnikord võiks selle tuntud võtte asemel kasutada aga hoopis kriitilist lugemisoskust. Sel juhul on õpilaste ülesandeks lihtsate küsimuste asemel palasse põhjalikumalt süveneda, et osata vastata küsimustele „Miks?“ või „Kuidas?“. Näiteks miks hakkas Naff-Naff endale tellistest maja ehitama, kui teised vennad piirdusid okstest ja õlgedest majadega? Kriitiliseks lugemiseks võib pidada ka arutelu Tuhkatriinu teemal: kuidas oskas Tuhkatriinu ballil tantsida, kui kogu ta aeg kulus majapidamistöödele? Miks Tuhkatriinu isa oma tütre kaitseks välja ei astunud? Kas Tuhkatriinu oli aus, kui ta lasi linnukestel enda eest terad ära sorteerida? Mis vahe on valetamisel ja abi vastuvõtmisel?

Kriitilise lugemise puhul on eesmärgiks panna õpilasi kahtlema, analüüsima ja arutlema erinevatel teemadel. Järgmiseks mõned tegevused, mis aitavad arendada kriitilist lugemist:

Rollivahetus

Ülesanne on lugeda/jutustada lugu erinevate tegelaste seisukohalt. Lugeda võib tegelasi muutes, ennast kellegi asemele pannes. Lugu on võimalik ümber jutustada ka mõne tegelase iseloomu muutes: miks ei võiks muinasjuttu peretütar olla sama tubli ja töökas nagu vaenelaps? Kuidas see lugu muudaks?

Rollivahetus sobib imehästi ka luuletuste lugemiseks või päheõppimiseks. Värsse võib lugeda end mingi kindla tegelasena ette kujutades. Kuidas võiks Uno Leiese luuletust „Uued uisud“ lugeda näiteks häbelik tütarlaps, tudisev vanaisa, väike pudikeelne beebi, kuri nõid, pirtsakas preili või sõjaväelane? Luuletuse lugemisel võiks kasutada erinevaid esitusviise:

- kajamänguna,
- vaheldumisi paarilisega,
- suletud hammastega,
- torus huultega,
- hääletult suud liigutades,
- sosinal,
- aeglaselt/kiirelt,
- kiirendades/aeglustades,
- laulvalt või lauldes,
- erinevates asendites,
- lihtsate liikumiste või liigutustega,
- erinevate intonatsioonidega.

Rütmiline jäljendamine

Sõna *rhythmos* tähendab kreeka keeles korrapärast liikumist, st liikumise ajalist ja ruumilist korduvust, korrastatust. Kuidas rütmika toimib, mõjutab ja mida see annab?

Rütmika

- korrigeerib psühhomotoorikat,
- korrastab kõnerütmi ja mõttetegevust,

- aktiveerib ja ergutab,
- koondab tähelepanu,
- rahustab,
- lõõgastab ja pakub vaheldust,
- loob meeleolu,
- arendab koordineerimist,
- arendab mälu.

Luuletuste meeldejätmist soodustab kordamine. Laseme ühel õpilastest luuletuse ridade kaupa ette lugeda. Lugemise ajal peab aga ettelugeja tegema mingeid (rütmilisi) liigutusi. Ülejäänud õpilased kordavad koheselt kuuldu nähtut võimalikult täpselt. Luuletuse lõppedes on etteütlejaks keegi teine, kes uued liigutused välja mõtlema peab. Taas saab klass korrata ning varsti on enamikel tekst pähe jäänud.

Ennusta ja kuula

Leppige kokku teema, millest üks õpilane jutustama hakkab.

- Ülesanne 1: pane kirja 6 sõna, mida jutustaja sinu arvates KINDLASTI kasutab.
- Ülesanne 2: pane kirja 6 sõna, mida jutustaja sinu arvates VÕIKS kasutada.

Senikaua, kui lapsed arvatavaid sõnu kirja panevad, mõtleb valitud õpilane jutu välja. Nüüd on vaja kuulata jutustust! Iga õigesti arvatud esimese ülesande sõna annab 1 punkti. Iga õigesti arvatud teise ülesande sõna annab 2 punkti. Võidab see, kel on kõige rohkem punkte.

Pantomiim

Mängu eel lepitakse kokku teema, mis vallast sõnu mõistatama hakatakse. Alustuseks soovitan võtta midagi lihtsamat. Näiteks peavad kõik esinejad mängima mõnd metsloomat. Et lastel ei tekiks kiusatust poole mängu pealt sõna muuta, peaks neil laskma looma nime tahvlikesele või paberile kirjutada. Seejärel peab esineja püüdma hääletult teistele selgeks teha, keda ta kujutab. Äraarvaja saab õiguse ise järgmisena pantomiimi esitada.

Pantomiimimõistatusi võib esitada ka emotsioonide ja omadussõnade kohta. Samuti võib niimoodi läbi mängida ja ära arvata loo tegelasi.

Kujutluspilt

Laste fantaasiat on võimalik arendada ka kujutluspiltide abil. Selleks sobivad nii sõnad, sõnaühendid kui ka lihtlauseid. Paluge lastel silmad kinni panna ning pisut mõelda. Hiljem

laske neil seda kujutluspilti, mida nad nägid, kirjeldada. Milline pilt tuleb silme ette, kui ütleme vaid ühe sõna (mets, koer, raamat)? Kui palju erinevaid pilte tuleb silme ette sõnapaarist „Anne mängib“ või „Kalle sõidab“? Kas Anne on väike tüdruk, kes mängib nukuga? On ta koolilaps, kes mängib sõbrannadega keksu? Aga võib-olla mängib ta hoopis klaverit, isaga malet või miks mitte näiteks korvpalli? Anne võib olla ka vanaema, kes oma lapselapsega liivakasti äärel kodu mängib ja liivakooke teeb. Mida rohkem lapsi julgustada, seda paremini nende fantaasia tööle hakkab.

Kujutluspilti saab luua ka jutte ette lugedes või jutustades. Siin tuleks kõrvale jätta kõik omadussõnad. Näiteks: mees istus laua taga ja sõi, tema kõrval istus koer. Õpilaste ülesanne on kirjelda meest: kuidas ja mida ta sõi, millel istus, milline oli koer, mida mõtles mees, mida mõtles koer jne.

Aheljutustamine

Õpetaja kutsub enda juurde 3–4 last ning jutustab neile vaikse häälega mõne lühikese loo. Need õpilased valivad igaüks endale järgmise lapse, kellele lugu edasi rääkida. Need räägivad lugu omakorda edasi, kuni kõik lapsed klassis on lugu kuulnud. Viimastel õpilastel palutakse lugu kogu klassile rääkida. Ühiselt saadakse aimu, kui palju lugu edasi rääkides juurde sai või kaotas. Seda ülesannet saab edukalt rakendada näiteks samal ajal kirjatehnikat tehes. Jutustajad lahkuvad vaikselt ruumist või lähevad lugemispessa, et teisi mitte segada.

Raamatuesitlused

Raamatupoode külastades tõdeme, et uusi raamatuid ilmub trükis palju. Kõiki neid endale muretseda ja läbi lugeda ei suuda ükski õpetaja. Kuidas siis teha valik, mida lastele soovitada? Kutsugem appi lapsed. Sageli on nad õpetajast varem uudiskirjandusega tutvunud. Seepärast julgustan kõiki korraldama nn raamatuesitlustunde. See on ideaalne võimalus lasta laste fantaasial lennata. Igal õpilasel on võimalus just oma soovi kohaselt mõnda raamatut tutvustada. Kes loeb katkendi, kes jutustab, kes esitab intrigeerivaid küsimusi. Oleme esitanud õpilastele väljakutse teha raamat kuulajatele nii põnevaks, et just sinu raamatut sooviksid teised esmajärjekorras lugeda. Raamatuesitlusedki võib soovi korral mänguliseks teha. Miks ei võiks uut raamatut tutvustada näiteks selle tegelasteks kehastudes?

Jututäringud ja -pildid

Sageli on raske käsu peale jutustama hakata. Soovitan muretseda klassi jututäringud (Story Cubes). Neid veeretades saab toredaid lauseid moodustada. Õpilase ülesandeks on moodustada lause pildiga, mis veeretamisel saadi. Lastele võiks anda korraga 1–3 täringut. Näiteks kui laps veeretab pildid „kell“, „õun“ ja „võti“, siis peab ta kokkuleppele vastavalt tegema kas ühe lause, kus kõik sõnad sees, või siis väikese jutukese, kus ta neid sõnu kasutab (nt: kui kell sai kaheksa, haarasin õuna ja võtme ning tormasin kooli poole).

Täringute asemel saab kasutada ka suvaliste esemete pilte. Nii võib hommikuringi tehes paluda lastel võtta ringi keskelt 2–3 pilti, mis iseloomustaksid tema kooliteed, hetketuju, nädalavahetusega seotud mõtteid jms. Piltidega on võimalik teisi toredaid ühisjutukesi teha. Paar näidet sellestki.

- Jagage lapsed rühmadesse. Iga rühm valib/tõmbab pimesi endale ühe pildi. Kollektiivne jutt peab põhinema sellel pildil.
- Esimene õpilane alustab jutte sõnadega: „Elas kord...“
- Järgmine õpilane jätkab sõnadega: „Iga päev...“
- Viimane õpilane alustab oma lauset sõnaga: „Lõpuks...“
- Kõik vahepealsed õpilased alustavad oma lauset sõnadega: „Ja siis...“
- Loo lõpetab õpilane, kes lugu alustas, sõnadega: „See lugu õpetas mulle...“

Variandid:

- Jutustamine käib sama süsteemi järgi, kuid iga õpilane on eelnevalt saanud endale oma pildi. Kõik peavad suutma eelmiste õpilaste juttu nii jätkata, et nende pilt ühisesse juttu sulanduks.
- Kõik õpilased räägivad lugu „omas keeles“. Selleks võib olla pudikeel, mõne looma hääletsus või hoopis olematud sõnad olematus keeles. Tähtis on oma jutu sisu hääletooniga edasi anda. Viimane õpilane peab eriti head fantaasialendu üles näitama ning kõigi teiste jutu „inimkeeles“ kokku võtma.

Miljonimäng

Lõbusa kokkuvõtte loetud raamatutest saab teha miljonimängu põhimõttel. Lastele meelepäraseks teevad selle vastusevariandid, millest nii mõnigi on esitatud läbi huumoriprisma.

Tähe- ja lugemismängud

Lugemismängud lasteaias

Lugema õppimisel on oluline saada selgeks häälimine, tähed, õppida tähti ja häälikuid kokku viima, silpe ja sõnu lugema. Seda kõige saab teha mängude abil. Eesti Lugemisühingu düsleksia osakond on korraldanud mitmel aastal koostöös Tallinna Ülikooli, Tartu Ülikooli, Eesti Logopeedide Ühingu, Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi ja kirjastus Koolibriga konkursi „Lugemismängud“. Konkursi parimad mängud avaldati Koolibri kirjastuse kogumikes. Tänapäevaks on ilmunud juba „Lugemismängude“ viies osa. Lugemismänge leidub ka Kaja Kivisiku raamatus „Mängud lugemispessa“ (2016), Aire Hanseni ja Maret Jahu koostatud töövihikutes „Lups lugema“ (1–3 osa, 2003–2013), Anneli Laamanni kogumikus „Mängides lugema“ (2008), Maria Jürimäe raamatus „Lugema õpetamise metoodika“ (2003) ja mujalgi, tasub vaadata ringi oma kolleegide seas (lasteaias või koolis) ja ka veebis.

Lugemismängude abil on võimalik muuta õpitegevused mänguliseks, arendada lapse lugemisvalmiduse kujunemiseks vajalikke eeluskusi ning kujunevat lugemisoskust.

Kogumikus „Mängides lugema“ on mängud jaotatud kolme kategooriasse:

- häälikumängud,
- täheõppimismängud,
- lugemismängud.

Alltoodud mängud sobivad eelkõige lasteaiaslastele, kuid ka algklassides (eelkõige 1. klassis) võib leida lapsi, kellele just need mängud jõukohased ja huvipakkuvad on. Lasteaiaõpetajal omakorda tasub vaadata ka Kaja Kivisiku kirjeldatud I kooliastme mängude, sest juba lasteaias on lapsi, kellele need sobida võivad.

Häälikumängud

Tähtede tundmine ja häälik-tähe vastavuse mõistmine toetavad lapse lugemisoskuse omandamist. Häälikumängude abil on võimalik arendada laste foneemiteadlikkust.

Abc – mida sa näed?

Mängu eesmärk on leida ümbrusest nõutud häälikuga sõnu (sõna esimese hääliku eristamine). Seda mängu saab mängida autos, toas, õues. Üks lastest on mängus alustaja, kes ütleb esimese mõistatuse. „ABC – mida sa näed?“ küsivad mängijad kooris selle lapse käest. „Ma näen asja, mis algab (näiteks) A-tähega.“ Lapsed pakuvad erinevaid A-tähega algavaid asju oma lähiümbrusest. Õige vastuse ütlejast saab uue mõistatuse esitaja.

Häälikurong

Lastele jagatakse pisikesed mänguasjad või pildid ning lepatakse kokku häälik, mida otsima hakatakse. Laps häälib sõna ning kui otsitav häälik sõnas leidub, asetab ta eseme rongivagunisse. Kui otsitavat häälikut ei leidunud, saab ta panna eseme rongile „järele lehitama“.

Toida tiigrit

Lastele jagatakse pildikaardid ning lepatakse kokku häälik, mida tiiger täna süüa tahab. Laps häälib sõna ning kui otsitav häälik sõnas leidub, asetab ta selle tiigrile suhu.

Reisikohver

Mängu eesmärgiks on sõna algushääliku / sõnas esineva hääliku kuulmine. Vahenditeks papist reisikohvriku (võib teha kingakarbist) või kohvrikujuline mängualus, pildikaardid erinevate esemetega. Reisikohvrissi lähevad teatud häälikuga algavad sõnad. Näiteks: „Täna võtame kaasa kõik M-tähega asjad.“ Lapsed häälivad sõnakaarte ja mõtlevad, kas see algab M-ga või kas seal esineb M-häälik. Neile, kes oskavad juba veidi kirjutada, võib anda paberile joonistatud kohvri, kuhu saab peale kirjutada teatud tähega asju.

Seda mängu võib mängida ka suuliselt, „Täidan, täidan laeva...“ põhimõttel.

Riimub – ei riimu?

Mängu eesmärgiks on eristada öeldud sõnadest see sõna, mis ei riimu teistega. Mängujuht ütleb 3–4 sõna järjest. Kolm sõna neist riimuvad, üks aga mitte. Laps peab ära arvama, milline sõna ei sobinud oma kõlalt teistega kokku. Näiteks: SADA – PADA – KOER – VADA; PALL – MOOS – TOOS – ROOS jne.

Munad

Eesmärgiks on leida pildi algustäht. Vahenditeks keskelt pooleks lõigatud munad, mille ühel pool on pilt ja teisel pool täht ning lugevale lapsele pildi nimetus. Lapsed saavad munade ülemised (piltidega) osad ja peavad leidma selle pildiga sobiva alumise poole pildi algushääliku järgi või sõna kokku lugedes.

Pesupulgatähestik

Eesmärgiks on sõna alguses oleva hääliku eristamine või raskem variant – K, P, T või G, B, D määramine või häälikute pikkuste kuulmine. Vahenditeks on sektoriteks jaotatud papist ratas, mille igal sektoril on ühe eseme pilt, ja puidust pesupulgad, millele on peale kirjutatud üks täht. Laps asetab papist ringile vastavalt iga sõna algustähele ringiratast pesupulki, raskemas versioonis vastavalt sellele, milline sulghäälik sõnas esineb või milline sõnas olev häälik kõlab pikalt.

2. versioon: papist rõngal on 9 sektorit piltidega. Näiteks: APELSIN, ELEVANT, REDEL, PORGAND, KOER, ORAV, SIBUL, NÖÖP ja TIGU ning pesupulgad tähtedega (A, E, R, P, K, O, S, N, T). Laps häälib ja paneb apelsinile A-tähega pesupulga jne.

3. versioon: kas K, P, T või G, B, D? Papist rõnga sektorites on näiteks pildid: TIGU, DIIVAN, BEEBI, GLOOBUS, KOER, PADI, KAPP, BANAAAN ja TOOL.

Pesulõksud on tähtedega K, P, T ja G, B, D. Mäng käib sõna algustähtede peale.

4. versioon: milline häälik sõnas kõlab pikemalt? Papist rõngal on pildid: ROOS, TOOL, MOOS, KEEL, SUU, KUU, TASS, KASS, KELL, LILL, KUKK jne. Pesupulgad on vastavate topelttähtedega: UU, OO, LL, KK jne.

Täheõppimismängud

Lugema õppimise aluseks on tähtede tundmine ning tähe ja hääliku omavahelise seose tajumine. Tähtede õppimisel on oluline õpikeskkonna tugi – tähed on lapsele nähtavad juba varasest east; tähed on katsutavad ja puudutatavad, nendega saab mängida, neid laduda, järele kirjutada, sõnu moodustada, otsida, avastada. Tähti saab riputada seinale ja tahvlile (magnettähed), panna ujuma veevanni (tähepüük), ehitusklotside kasti (täheklotsid), meisterdada, voolida, joonistada lumele, liivale, mannatahvli jne. Tähti võib välja lõigata

liivapaberist, sest mida rohkem meeli on haaratud lapsel õppimisse, seda kergem on tal tähekujusid meelde jätta.

Esimene täht, mille laps tavaliselt selgeks saab, on tema nimetäht. Edasi tuleb juba oma nime kirjutamine – alguses näidise järgi või etteütlemise/näitamise abil.

Tähtede õppimist eesti keeles on soovituslik alustada sagedamini esinevatest häälikutest, millest saab võimalikult kiiresti sõnu kokku panna. Häid näiteid tähtede õppimise järjekorrast leiab kõigile tuntud „Karu-aabitsast“, kus alustatakse täishäälikutest A, O, U ja I. Nii jõuab laps kahe tähe kokkulugemiseni – AI, EI, OI.

Tähetee

Tähed saab kinnitada pörandale, moodustades tähtedest raja. Lapsed astuvad või hüppavad ühelt tähelt teisele, nimetades selle tähe nimetuse või selle tähega algava sõna.

Tähesööja

Tähesööja saab valmistada tühjast pappkarbist, joonistades sellele meelepärase pildi ja lõigates sisse suure suuaugu. Tähesööjale võib kukutada suhu õpitavat tähte (motiveerib nooremaid lapsi õpitavat tähte järele kirjutama) või siis saavad vanemad lapsed talle suhu kukutada õpitava tähega algavaid sõnu

Ajalehedetektiiv

Eesmärgiks on leida ajalehest võimalikult palju erinevaid tähti. Mäng sobib hästi väikeste kirjatähtede õppimiseks. Tuleb leida ja välja lõigata näiteks suurte tähtede kõrvale samad väikesed tähed (M-m, B-b jne). Väiksemate lastega võib otsida pealkirjadest suuri trükitähti. Kleepida ja loendada, mitu erinevat ja mitu sarnast tähte leitakse. Kes leiab kõige rohkem jne.

Toida tähetulnukat

Eelmise mänguga sarnase mängu mõtlesid Tartu TERAKEse Rõõmuterakeste rühma lapsed ise välja. Esmalt joonistati tähtedest elukad – tähetulnukat. Väike Mari arvas, et M-tähe tulnukas tahab väga süüa kõiki M-tähega asju ja selleks, et tulnukas teda ennast ära ei sööks, hakkas ta tulnukale ajakirjadest otsima M tähti. Varsti olid kogu rühma lapsed ametis tähetulnukate toitmisega.

Silmaarsti juures

Eesmärgiks on tähtede õppimine ja kordamine. Vahenditeks silmaarsti nägemisteravuse kontrollimise tabel tähtedega, mis lähevad aina väiksemaks (saab edukalt ise teha), silmaklapp ja tähele osutamise kepik. Lapsed mängivad silmaarsti. Arst näitab tähtedele ja patsient peab nimetama osutatud tähe.

Tähepüük

Mängu eesmärgiks on õppida väiketähti. Vahenditeks suured akvaariumid (paberist, papist) ja väikesed mereloomad (paberist), kelle ninas kirjaklamber, et see magnetõnge külge jääks. Akvaariumi peale on kirjutatud suured ja mereloomade alla väikesed trükitähed. Laps püüab loomi ja otsustab tähtede järgi, kas too tema akvaariumisse sobib.

Leia pildil olevad peidus tähed

Õpetaja võib ise joonistada pildi, kus erinevad tähed on kavalalt ära peidetud, või täiendada juba olemasolevat väljaprintitud värvimisehte, joonistades sinna peale tähti peitu. Laps peab tähed pildilt üles otsima. Võib lasta ka lastel tähti pildi peale peita.

Tähepusle

Suurte ja väikeste tähtede õppimine. Vahenditeks tähekaardid, mis omavahel kokku käivad. Kaks kaarti on niimoodi poolitatud, et sobivad omavahel kokku. Näiteks südamed või munad, mille pooled kokku käivad jne. Laps otsib suure tähega poole kõrvale tema paarilise – väikese trükitähega poole.

Hiigelsuured tähed

Eesmärgiks on tähti tundma õppida. Vahendiks väga suur paber. Võib ka õues kriidiga teele joonistada. Täht joonistatakse nii suur, et laps saab mööda seda kõndida, jätta meelde tähekuju ja proovida põrandal pikali olles sama tähekuju oma kehaga moodustada vms.

Kes jõuab enne koju?

Mänguvahenditeks on mängualus, täring ja mängunupud. Mängualusel on kaks looma ja nende teekond koju mööda tähtedest teerada. Tuntud on lauamängud numbritega, aga selles mängus on lihtsalt numbrite asemel tähed. Laps valib, kumb loom ta tahab olla, veeretab täringut ja astub nii mitu sammu, kui number täringul näitab. Tähele sattudes nimetab laps selle tähe nimetuse, vanem või keeleliselt osavam laps juba selle tähega algava sõna.

Näiteks T-tähele sattunud mängija ütleb: „Minu koerale meeldib TITA.“

Läbi tähtede kuuni

Eesmärgiks on tähtede õppimine. Vahenditeks värviline paber, käärid, liim, marker, suur plakatipaber, täring, mängunupud. Värvilisest paberist tuleb välja lõigata 24 tähte eesti tähestiku tähtedega ja kuu. Tähed ja kuu tuleb kleepida suurele paberile tähestikulises järjekorras. Hiljem saab kasutada kleebitud tööd lauamänguna. Mängu alustamiseks veeretatakse täringut ja kõnnitakse saadud täringusilmade arvu jagu mööda tähti edasi. Mängija peab nimetama tähekesel oleva tähe (raskem versioon, selle tähega algava sõna). Kui ta tähte nimetada ei oska, jääb järgmine viskekord vahele. Võidab see, kes jõuab esimesena kuule.

Lugemismängud

Lugemismängud aitavad lapse lugemisoskust arendada. Need mängud pakuvad rõõmu, lusti ja vahel ka võistlusmomenti. Lugemismängud on alternatiiviks aabitsa- ja muudele tekstidele, mida laps tavapäraselt loeb. Mis aga peamine – mängides lugemine on lapsesõbralik ja kaasahaarav õppimise viis. Mida rohkem lapse meeli on õppimisprotsessi kaasatud, seda kergem on lapsel uusi oskusi-teadmisi omandada.

Lugemismängude mängimise eelduseks on lapse lugemisvalmidus – ta tunneb suuremat osa tähtedest ning on saavutanud hääliku ja tähe vastavuse seose mõistmise. Alustatakse lihtsamate kahe- ja kolmehäälikuliste sõnade kokkulugemisega. Selline on näiteks tööraamatus „Lups lugema 1“ (Hansen, Jahu 2010) ära toodud „Õunaussi lugemismäng“, kus laps loeb õuntelt lühikesi sõnu nagu AI, EI, EMA, OMA jne. Edasi saab liikuda pikemate sõnade ja lausete/tekstide lugemisele.

Loomade hääled

Eesmärgiks on lugeda kokku ühesilbilisi sõnu (MUU, MÄÄ, AUH, URR jne). Vahenditeks on loomad ja loomahäältega kaardid. Laps loeb häälekaardilt sõna ja paigutab selle looma juurde, kes sellist häält teeb. Mängu saab mängida ka pisikeste loomafiguuridega.

Sõnadetekiivid

Eesmärgiks on märgata tähti kodus, tänaval, lähiümbruses. Vahenditeks fotoaparaat (või muu pildistamist võimaldav digiseade) või märkmikud, pliiatsid. Lapsed jalutavad ringi ja otsivad, kuhu on midagi kirjutatud. Siis teevad nad sellest pilti või kirjutavad sõnad üles. Pärast võib koos fotosid vaadata või märkmeid lugeda, pildistatut/kirjapandut analüüsida ja lapsed saavad rääkida, kust nad need sõnad leidsid.

Lähem reisile

Eesmärgiks on lugeda vastavalt oma lugemisoskusele kokku lühemaid ja pikemaid sõnu. Lapsed saavad vahendiks papist kohvrikujutise, kasutada võib ka karbist tehtud kohvreid, ning hulga sõnakaarte erinevate sõnadega. Laps loeb ja analüüsib sõnu – kas tal on neid oma reisile vaja. Mängu alustades võib enne arutada, kas ta reisib soojale või külmale maale, nimetada võib ka riigi või kontinendi nimetuse. Nii saab laps valida, kas tal läheb nt Aafrikas vaja talvekasukat või mitte.

Üllatusmuna üllatus

Eesmärgiks on moodustada üllatusmunade sees olevatest tähtedest sõnu. Vahenditeks tühjad üllatusmunad, kus sees liikuva aabitsa tähed. Tähtedest peab kokku tulema mingi konkreetne sõna. Mängulaua keskel on erinevad abistavad pildid, mis aitavad sõna moodustada. Nt on muna sees tähed E, R, O, K ning laps peab tähti paigutades ja nende asukohti vahetades saama kokku sõna KOER. Pärast sõna kokkusaamist saab ta leida kõrvale koera pildi.

Puuviljasalat – aedviljasalat

Eesmärgiks on puu- ja aedviljade nimetuste lugemine. Vahenditeks vastavad pildikaardid (või ise joonistada), plastmassist puuviljad. Lapsed saavad endale retseptid ja kausid, milliseid puu- või aedvilju nende salatisse vaja läheb. Nad loevad retseptilt sõnu kokku ja otsivad vajaliku puuvilja pildi või plastmassist kuju oma kaussi.

Sildistatud tuba

Eesmärgiks on lugemisoskuse arendamine. Vahenditeks väikesed sildid igapäevaste, meid ümbritsevate esemete nimetustega (laud, tool, kann, vannituba, kapp jne) ja (läbipaistev) kleeplint. Kleepige lapsega/lastega koos asjadele lõbusad värvilised sildikesed. Laps käib mööda tuba ja loeb sildikesi. Nalja pärast võib mõnikord panna asjadele valeid sildid ja lasta lastel otsida, millised nimetused on sassi läinud (näiteks on tooli peal kirjas TASS jne).

Otsi üles!

Eesmärgiks on lugemisoskuse arendamine. Vahenditeks paber ja pliiats. Laps saab endale paberi, kus peal kirjas erinevad esemed, mida ta toast leidma peab (näiteks KAPP, TASS, LILL, PEEGEL, PILT, KELL, VOODI jne). Laps käib mööda tuba ja otsib nõutud esemed üles. Iga leitud asja taha teeb ta risti.

Toida Peetrit

Eesmärgiks on lugeda lühemaid või pikemaid sõnu vastavalt lapse lugemisoskusele. Vahenditeks sõnasedelid erinevate sõnadega (söödavad ja mitted söödavad sõnad; tervislikud või ebatervislikud toidud) ja kingakarp, mille peale on joonistatud poisi nägu. Suu kohale karbikaanel lõigatakse auk. Laps loeb sõnu ja arutleb, kas see on söödav või mitted söödav, tervislik või ebatervislik ning kas seda sobib Peetrile suhu kukutada või mitte.

Otsi ja leia!

Seda mängu mängivad Tartu Terakese lasteaia lapsed väga hea meelega. Loodusesse – nii lasteaia õuealale kui lähedalasuvasse metsa, niidule, matkarajale vms võib minna „jahtima“ erinevaid asju – taimi, kivikesi, linde, loomi.

Selleks on kaasas vastav kott, millele on märgitud otsitavate nimetused ja pildid (sest mõni laps ei pruugi teada, milline on täpselt nt sinilill, samas aitab pilt asju otsida ka neil lastel, kes sõna veel kokku lugeda ei suuda). Mõned otsitavad asjad võib ka kotis kaasa tuua, teistest teha foto või nende nägemisest lihtsalt hiljem rühmas jutustada.

Lugemise jalgpall

Eesmärgiks on lugeda kokku sõnu. Vahenditeks väike roheline jalgpalliväljak (nt A3 suuruses), paberist pallid, mille teisele poole on kirjutatud sõnad ning vastavalt mängijate arvule 2–4 väravapilti. Mängijad võtavad kordamööda jalgpalliväljakult palle ja loevad kokku sõnu palli

all. Kui laps sõna kokku ei saa, läheb see tema väravasse. Võidab see, kelle väravas on kõige vähem palle.

Omadussõnade mäng

Eesmärgiks on lugemisoskuse ja sõnavara arendamine ning omadussõna mõiste õppimine. Vahenditeks pildid erinevate loomadega, sõnakaardid omadussõnadega. Laps valib endale kõigepealt meelepärase looma ja hakkab siis omadussõnade kaartide seast tema loomale sobivaid omadussõnu valima (4–6 erinevat sõna). Pärast loeb ta need teistele ette. Näiteks: „Minu kass on SÕBRALIK, PEHME, KARVANE, ARMAS, TRIIBULINE.“

Miro täringumäng (idee – Jaana Koger)

See lõbus mäng arendab lisaks kirjaoskusele ka matemaatilisi oskuseid, pakub võimaluse lõbusaks loovjoonistamiseks. Esiteks viskab laps täringut, seejärel tuleb leida infot vastavast tabelist. See mäng arendab oskust leida infot, mis on esitatud tabeli kujul ning on laste jaoks lõbus ja kaasahaarav.

Lugemismänge algklasside õpilastele

Mängude eesmärgiks on aidata kaasa algklassiõpilaste sõnavara laiendamisele ning kõne arendamisele. Lugemismängud on eelkõige kõnearendusliku väärtusega (liitsõnade tähendus ja moodustamine, sünonüümide ja antonüümide leidmine, mõistatuste ja vanasõnade sisu mõistmine jne). Et mängus edukas olla, peab laps olema eelkõige tähelepanelik ja kiire lugeja ning kaasamõtlev. Mängud sobivad lõõgastuseks edukatele lugejatele ja on oma huvitavuse tõttu stiimuliks nõrgematele lugejatele. Mängude koostaja poolt antud juhised lubavad mängukaarte kasutada erineval moel, nt ühe mängu kaarte teises mängus jne. Sõnakaarte saab kasutada nii kollektiivses mängus kui ka individuaalselt mängides. Mängude raskusastet saab muuta mängukaartide arvu vähendades või suurendades.

Liitsõna

Igal lapsel on aluskaart sõnadega. Üks mängijaist (võib ka kordamööda) võtab sõnakaardi ning loeb selle ette. Kes oma aluselt sobiva paarilise leiab, katab selle liitsõnaga. Võidab laps, kel saavad esimesena kõik kastid täidetud.

Puu, mille otsas kasvavad õunad – LILLEVAAS

Vastandsõna

Igal lapsel on aluskaart sõnadega. Üks mängijaist (võib ka kordamööda) võtab sõnakaardi ning loeb selle ette. Kes oma aluselt sobiva paarilise leiab, katab selle vastandsõnaga. Võidab laps, kel saavad esimesena kõik kastid täidetud.

KURB – ALL – SEES – PAREMAL

Metsloomad

Seda mängu või mängida ka samatähenduslike sõnadega. Antud mäng sobib nii rühmas, paaris kui ka individuaalseks mängimiseks. Ette on antud loomade pildid. Pildi kohale asetab laps looma nime. Pildi alla tuleb leida looma rahvalikud nimetused. Siin tuleb laste tähelepanu juhtida sellele, et kõigi loomade alla ei tule ühepalju sõnakaarte.

REBANE	HUNT	REINUVADER	NUDISABA
KARU	JÄNES	KRIIMSILM	MESIKÄPP

Liitsõnalised omadussõnad

Õpilastel on kaardikesed lahtilõigatud liitsõnaliste omadussõnadega, mis tuleb uuesti ühendada sõnadeks (nt laiskvorst, kobakäpp jne). Vastavalt kokkuleppele võidab õpilane, kes on kõige kiirem või kes kõige rohkem sõnu suudab leida. Liitsõnade esimese osa teisest eristamiseks on kasutatud erinevaid kirjastiile.

LAISK+NUI

TUKU+KÄPP

KOBA+VORST

Sõnaring

Sobib nii rühma- kui individuaalseks tööks. Taas on mängus sõnakaardid. Mängu eesmärk on järjestada sõnad nii, et ühe sõna lõpp on teise sõna algus. (MERI – ISU – UNISTAB jne).

AABITS	NÖÖP	MERI	ISU
LAUD	SEEN	NAINE	RADA
REDEL	TIIGER	DAAM	BOKSER
EMME	ELEVANT	PASUN	UNISTAB

Sõnaringi pikendamiseks võib vahele lisada sõnu, mis algavad ja lõpevad ühe ning sama tähega (UNENÄGU, ISSI).

Variant 2: selle mänguga saab harjutada ka tähestikulist järjekorda. Jagame õpilased ja sõnakaardid gruppidesse. Kiiruse peale peavad grupid endi käes olevad sõnad tähestikuliselt järjekorda panema.

Leia paariline

Mängu eesmärk on mõista sõnade tähendusi ja teada nende õigekirja. Õpilane loeb kaardilt sõnaseletuse ning püüab selle sobiva sõnapaariga ühendada. Näide: „haigena punane ja valutab“ – KURK, leian sõnapaari – KURK–KURG, otsin sõnale KURG seletuse – „pika nokaga lind“.

Võidab see, kellel on mängu lõpus kõige rohkem kaarte.

KAND	KANT	on ümber (ääris)	nöörist või köiest aas
LING	LINK	jala osa	ukse käepide

Kes saab rohkem?

Mängijad võtavad üksteise järel tagurpidi asetatud pakist kaardikesi. Kes oskab öelda kaardil oleva sõna vastandsõna, saab kaardikese endale. Kes vastuse võlgu jääb, paneb kaardikese pakipõhja tagasi. Kasutamiseks sobivad vastandsõnamängu kaardid (vt eespool). Võidab see, kellel on mängu lõpus kõige rohkem kaarte.

Variandid: võib öelda samatähenduslikke sõnu (hea võimalus lugemispalades esinevate sõnade seletamiseks) või tegusõnu (ainsuse asemel mitmus ja vastupidi; oleviku asemel minevik ja vastupidi).

Mõistata!

Sama mängu sobib mängida ka kaardikestega, mille peale on kirjutatud mõistatused. Mängijad võtavad üksteise järel tagurpidi asetatud pakist kaardikesi. Kes oskab öelda õige vastuse, saab kaardikese endale. Kes vastuse võlgu jääb, paneb kaardikese pakipõhja tagasi.

Võib lasta ühendada ka mõistatused lahenduste (vastuste) kaartidega või piltidega. Taas võidab see, kellel on mängu lõpus kõige rohkem kaarte.

- Seest siiru-viiruline, pealt kullakarvaline – SIBUL
- Lipp lipi peal, lapp lapi peal, ilma nõela pistmata – KAPSAS

Koosta lause!

Sõnad tuleb küsimuste järgi lausealusele laduda. Kui lapsed on juba sõnaliike (tegu-, nimi-, side-, ase- ja omadussõna) õppinud, võib küsimused vastavate sõnaliikidega asendada. Sobib ka loovaks tööks, kus õpilane lausealusele toetudes ise (etteantud teemal) lauseid koostab.

missugune?	kes? / mis?
kes? / mis?	mida teeb?
mida teeb?	kellega? / millega?
kellega?	kuhu?
kust?	kuhu?

Sinine	punane
vihane	roheline
poiss	buss
orav	linnuke
sõidab	nutab
sööb	laulab
autoga	palliga
vennaga	raamatuga
poodi	kooli
õue	kinno

Tähestik

Mängu eesmärk on tähestikulise järjekorra ning häälikugruppide tundmine.

- Õpilane laob alusele tähestiku. Esialgu võib teha seda värvilisele alusele, kus spikrina on värvidega tähistatud täishäälikud, suluta- ning suluga kaashäälikud ning võõrtähed. Hiljem laovad lapsed tähestikku valgesse tabelisse. Sama ülesannet saab teha ka väiketähtedega.
- Lastele antakse kätte lahtilõigatud tähestik ning alus, kuhu on vaja laduda tähed vastavalt häälikugruppidele. Võib nõuda õiget tähestikulist järjekorda. * Õpilane laob väiketähtede peale sobivad suurtähed või vastupidi. * Õpilane saab tühja aluse ja kirjutab sinna etteantud teemal vastava tähega algavaid sõnu. Asja teeb raskeks see, et samal ajal peab ta jälgima ka tähestikulist järjekorda.

- Õpilastele antakse kätte tähestik või osa sellest (nt igapähele vaid üks täht) ja palutakse kiiruse peale olemasolevad tähed tähestikulisse järjekorda panna. Sobib kehakultuuriminutiks.

Aastaring

Õpilane asetab kuude nimetused kronoloogilises järjekorras enda ette ning valib seejärel igale kuule iseloomuliku sõnapaari, mille kuu nimetuse alla asetab.

SEPTEMBER	kooli algus
OKTOOBER	lehesadu
NOVEMBER	mardid-kadrid liiguvad

Vanasõnad

Õpilased saavad sõnadeks lahti lõigatud vanasõnad. Õige vanasõna uuesti kokku saamiseks tuleb jälgida tausta ja teksti värvi ning kirjavihemärke.

RUTTU TEHTUD RUMAL TÖÖ,
KAUATEHTUD KAUNIS TÖÖ.

Kollektiivsed jutukesed

Lümkjutuke – lapsed kirjutavad paberile nõutud arvu omadussõnu. Pärast seda saavad nad teksti, kus omadussõnade asemel on nummerdatud lüngad. Tuleb humoorikas jutuke.

Uinuv prints – igal lapsel palutakse kirjutada lauseid, mida võiks öelda prints, printsess, kuningas, kuninganna, narr jne. Pärast lausete kirjapanekut saavad lapsed lümkteksti, kuhu peavad laused sobitama.

Pesade lood

Sirje Torim

Eesti Rahvusvahelise kooli eelkoolirühm (Parim Lugemispesa 2009)

„Meie lasteaia osas on neli rühma: 3-, 4-, 5- ja 6aastaste rühm. Kõigis rühmades on nüüd oma lugemispesad ja ma arvan, et need kõik on mõnusad ja lapsesõbralikud. Õpetaja Janika kuulis esimest korda lugemispesa ideest minu koolitusel osaledes ja arvas, et see on päris hea mõte, kuidas lastes lugemis- ja kirjutamishuvi tekitada. Alguses oli ta natuke skeptiline selle suhtes, et lastele eraldi nurk valmis seada, et kas nad ikka tõesti seda kasutavad ja tahavad seal olla. Ta otsustas proovida. Kõigepealt arutas ta seda ideed lastega ja lapsed olid kohe sellest suures vaimustuses. Ta küsis lastelt, mis seal pesas peaks olema. Vastuseks oli, et seal peaks olema padjad ja palju raamatuid. Lisaks uuris ta, kas lastele meeldiks kuulata kõrvaklappidega jutte ja vaadata pilte raamatust. Vastus oli loomulikult „jah“. Ja nii ei jäänudki õpetajal midagi muud üle kui tuua raamatukogust kassetid ja raamatud ning muretseda kõrvaklapid, et lapsed saaksid lugusid ja laule kuulata. Meie lugemispesas on tähestiku ja loomade Bingo mängud, tähekaardid, sõnakaardid, väiksed volditud raamatud, kuhu lapsed saavad ise sisse joonistada ja kirjutada, ning meisterdamisvahendid, kassetid ja laulud makil kuulamiseks ning muidugi raamatud, mida vastavalt teemadele vahetame. Miks on selles lugemispesas seinale maalitud puu ja akna ees kollane kardin? Kuna rühma seinad on sinised, siis arvasime, et see on nagu taevas, millele võiks lisada puu ja kollase kardina, mis oleks nagu päike. Ja nii ta ongi. Kõige tähtsam on see, et lastele meeldib pesas olla. Nad naudivad seda, et saavad kollase kardina ette tõmmata ja omaette raamatuid vaadata.“

Malle Vainomaa ja Ene Veskus

Luha lasteaia Summajate rühm

„Meie rühmas on laste huvi raamatute vastu olnud samasugune nagu ikka lasteaia rühmades – osa lapsi näitavad üles püsivamat huvi raamatute vastu, teised vajavad enam suunamist ja huvi tekitamist. Raamatute vaatamise nurk kui selline on meie rühmas olnud sellest ajast, kui väikesed pisi-Summajad kolm aastat tagasi meie rühma tulid.“

Mõte raamatunurka n-ö laiendada tuli meil kohe, kui saime teate lugemispesa koolitusest meie lasteaias. Esialgu näis, et meie üheruumilises rühmatoas on nii palju laudu, voodeid, kappe ja riiuleid, et mõnusa lugemispesa jaoks kohta leida on pea võimatu. Kuid paari päeva pärast ühel laste lõunauinaku ajal tuli mõte, kuidas asja korraldada. Nimelt on meil rühmas üks kahekorruseline vahva mängumaja, mille teisel korrusel oli autoremondiboks ja selle all röövlikoobas. Autodele leidsime koos lastega koha ühe riiuli kõrval. Lastele meeldis mõte teha maja teisele korrusele üks vahva lugemispesa! Ja nii saidki raamatud ja riiul maja teisele korrusele viidud. Raamaturiiuli kohal oleval riiulil leidsid koha erinevad mütsid, kroonid ja kübarad, millega lapsed saavad end vajadusel koheselt kostümeerida. Raamatute vaatamise ja lugemise ajal on seal mõnus istuda vahvatel loomanägudega patjadel, mille on õmmelnud õpetaja Ene. Üheskoos lastega nuputasime, kes võiks olla lugemispesa maskott ja nii sai koos meisterdatud uudishimulik Robot Ruudi, kelle ülesandeks on jälgida lugemispesas toimuvat ning õppida ja katsetada kõike koos lastega. Koos Robot Ruudiga said kirja pandud ka lugemispesas toimetamise head tavad. Pesa vahetus läheduses asuvad ka näpu-, käpik- ja pulganukud. Kõige rohkem armastavad tüdrukud mängida pulganukkudega (erinevad haldjad), mille meisterdamise idee saime Haldjaraamatut sirvides. Koos lastega on meil valminud ka omatehtud raamatud: „Lossiraamat“, „Täheraamat“, „Printsesside raamat“, „Kodukakkude raamat“ ja raamat „Minu lemmikkangelane“. Samuti on raamatud andnud meile hästi palju ainet (erineva suurusega karpidest) meisterdamiseks. Ühest suurest karbist valmis meil kolme pörsakese maja, teisest valmistasime lumemöldrite veski. Need on ikka tõeliselt suured karbid, lapsed mahuvad mitmekesi seal sees mängima. Pärast raamatu lugemist tavatseme korraldada ka viktoriine, näiteks „Parim Pipi tundja“, „Parim Kalevipoja tundja“. Lapsed moodustavad 4–5liikmelised võistkonnad ja mõtlevad võistkondadele nimed. Küsimuste vastustel on valikvariandid ja lapsed märgivad nende arvates õige vastuse. Sellised viktoriinid on meie rühmas väga populaarsed. Poistele meeldivad rohkem kosmoseteemalised raamatud, tüdrukutele jälle muinasjutud. Poistele meeldib lugemispesa ülevalt kangarestidega kinni katta, et siis seal all oma mängu mängida. Osad lapsed loevad, teised naudivad rohkem illustratsioonide vaatamist. Pesa all olev ruum on muutunud meil rohkem joonistamise ja meisterdamise paigaks. Seal on väike nukulaud ja toolid ning suur pesukast erinevate kangarestidega. Pesa saame kasutada ka oma tegevusi planeerides: kui on käsil loomade teema, otsime loomaraamatuid, loomamuinasjutte; kui on juttu lindudest, siis otsime jälle raamatuid, kus on juttu lindudest. Lihavõttenädalal olid väljas raamatud jänestest. Otsisime üles kõik muinasjutud, kus tegelaseks jänes. Meie pesa on küll väike, kuid kõigi laste poolt väga omaks võetud ja kallis.“

Kaja Cimolanskas

Tallinna Kadaka lasteaia Siilipere rühma õpetaja

„Sügisel peale lugemispesa koolitust oli mul kindel soov selline vahva ja tegus koht lastele teha. Paljud vahendid olid juba olemas (käpiknukud, pehmed mänguasjad, näpunukud, kostüümid mängitud lavastusmängudest, raamatud, päris vanaema sussid, kasutult seisvad riiulid ja palju muud), jäi ainult leida nendele koht. Koostöös koduga valmis vahva muinasjututekk ja laste tehtud värvilised lõngapallid õmblesime tekile kaunistuseks. Muretsesime jutupessa pehmed vaibad ja igale lapsele padja. Meie mõnusat olemist jutupesas valvab raamatukoi Roosi, kelle kudasin ise vanadest lõngajääkidest. Jutupesa on meie rühma lastele üks vahva koht, kus saab lugeda, kuulata muinasjutte ja mängida teatrit. Saab meisterdada näpunukke ja raamatuid, niisama nokitseda. Tore on ka lihtsalt omaette olla või koos sõpradega tegutseda. Eriti meeldib lastele olla ise jutu looja/autor. Õpetajana innustan lapsi looma fantaasiajutte ja mängima situatsiooni- ja muinasjutumänge ning neid teistele esitama.

Koos lastega sorteerisime raamatud ja asetasisime need riiulile. Samaaegselt külastasime Õismäe Nurmenuku raamatukogu, kus saime palju teada raamatukoguhoidja elukutsest. Raamatud jutupesas vahetuvad teemade järgi, mis hetkel päevakorras. Huvi raamatute vastu on suur, toome pesasse regulaarselt ka uusi raamatuid. Värvirõõmus ja lustakas raamat, kust igaüks leiab mõne tarkusetera, saab peagi laste lemmikuks. Siilipere lapsed teavad, et raamatuid tuleb hoida, sest sinna on trükitud kõik meie esivanemate tõed ja tarkused. Kui juhtubki, et raamatut on närinud ajahammas, siis pöörduvad nad abisaamiseks sõbra või õpetaja poole. Andsime üheskoos lubaduse jutupesa alati korras hoida, et ka teistel oleks sinna mõnus tulla.

Oleme lavastanud mitmeid lõbusaid muinasjutte, mida ka teistele rühmadele näitame. Meil on väärtuste laegas, mida kasutame muinasjuttu rääkides või ette lugedes. Laegas sisaldab trükitähtedega kirjutatud erinevates olukordades kasutatavaid viisakussõnu, häid mõtteid. On ju muinasjuttudes igas unistuses mingi tõetera, mingi seos tegelikkusega. Laegas on ka lastele iseseisvaks kasutamiseks, et nad oskaksid leida teed enda sees pesitseva hingelinnu juurde. Nii tekib ka huvi lugemise vastu. Samuti on laegas uusi/keerukamaid sõnu, mille tähendust tänapäeva lapsed ei pruugi teada ja mis tuleb lastele lahti rääkida. Muinasjutte lugedes avanevad nii mõnedki saladused: eri rahvaste vaimuelu, nende maailmanägemus,

huumorimeel, arusaamad õiglusest, unistused ja lootused, samuti saab mõningase ettekujutuse erinevate maade loodusest ja mineviku eluolust.“

Maire Mölder

Tallinna Priisle lasteaia õpetaja

„Lugemispesa sünniaeg jääb aastasse 2005. Samal aastal asusin õppima Tallinna Pedagoogilises Seminaris. Minu peas kerkis küsimus: millised on lugemispesa võimalused lapse kõne- ja väljendusoskuse arengule kaasa aitamiseks? 2005. aasta sügisel vallutas meie lugemispesa rühmatäis 2aastaseid ja kohe oli ka selge, et pesa peab muutuma. Nüüd on pesa kasvanud-kosunud koos lastega ja pakub tegevust ning huvitavat lugemist 23 koolieelikule. Tore on see, et nüüd on meil vooditena kasutuses kappvoodid ja see annab võimaluse senisest enam põrandapinda kasutada. Et on olemas korralik kolmeosaline sirm, siis meeldib lastele seal erinevaid lavastusi välja mõelda. Kord käib teater sirmi ees, kord taga. Ideid ammutavad nad lasteaeda regulaarselt külastavatelt teatritruppidelt, kuulnud kirjanduspaladest või ka populaarsetest telesaadetest.

Kõikidel päevadel on vähemalt korra kasutusel CD-mängija. Kuna meil on üsna palju plaate lastekirjanduse salvestustega, siis meeldib lastele neid kuulata ka enne uinumist. Hetkel on väga populaarne „Sirli, Siim ja saladused“. Aeg-ajalt kuulame rahustavaid loodusheliseid.

Umbes poolteist aastat tagasi hakkasin pidama lugemispäevikut lastele etteloetud raamatute kohta ja neid on kogunenud tõesti palju. Uut ja huvitavat kirjavara toovad lapsed ka ise lasteaeda. Toimunud on jõuluraamatute näitus, 1. septembri aabitsanäitus, äsja lõppes Ellen Niidu ja tema Krõlli-raamatute teemanädal. Lapsed meisterdavad lugemispesas ise näpunukke ja raamatuid. Aprillis on ees ootamas ülelasteaialine isetehtud raamatute näitus.

Mis on meie lugemispesa väärtus? Järjepidevus! Lisaks see, et lugemispesa muutub laste vanust ja huve arvestades, aga ta on olnud nende laste jaoks alati olemas.“

Anneli Laamann

Eralasteaia Naba õpetaja

Meie rühma lugemispesa valvur Raamatuvana luges õhtuti liiga pimedas ja ta silmad väsisid ära. Nüüd vajavad silmad endale abiks prille. Alguses ei julgenud Raamatuvana igaesmaspäevasesse hommikuringi uute raamatute tutvustamisele tulla. Lapsed lubasid, et nad ei hakka naerma ega narrima, nii julges Raamatuvana ennast näidata. Lapsed leidsid üheskoos, et prillid sobivad talle, prille peab hoidma, et need katki ei läheks, prillid on ka mõne lapse isal, emal, vennal ja õpetajal, silmade abimehed on lisaks prillidele ka binokkel, pikksilm ja luup. Koos tutvuti uute raamatutega: „Inimkeha atlas lastele“, „Pildiraamat minu kehast“, „Elu pimedana“ ja „5 meelt“. Mängisime kahte mängu: „Silmad võimlevad“ (suuna pilk üles, alla, paremale, vasakule, tee silmadega ringe) ja „Pime“ (silmad on kinni ja sa pead käsikaudu ära arvama, mis mänguasi või ese sulle kätte anti). Kirjapesas sai piiluda läbi pisikese lukuaugu ja joonistada või kirjutada, mis sulle sealt paistis. Kunstipesas sai joonistada lastele silmi – siniseid, pruune, rohelisi, halle – ja vaadata, kes vajaks lisaks silmadele prille. Lapsed valmistasid papist prillid ja kaunistasime neid, mängisime pimesikku ja pimedat talutamist mängu toas ja õues, mängisime silmaarsti ja kontrollisime laste nägemist. Reedesel muinasjutupäeval lavastasime eesti muinasjuttu „Kuidas rebane endale uued silmad sai“.

Kaja Kivisikk

„Toredaks erinevate koolide õpilasi ühendavaks ürituseks on Lugemispesade kokkutulekud. Tartu linnas on neid korraldatud alates 2004. aastast. Nende eestvedajateks oleme kõik need aastad olnud mina ja Tartu Hansa kooli õpetaja Mai Sula. Kokkutulekud on toredad ja mängulised ettevõtmised, kus pole kaotajaid. Võidavad alati kõik. Igal kokkutulekul on laste jaoks mingi üllatus, mis pingel langeda ei lase, olgu selleks siis kohtumine kirjanikuga, mõni uus mäng või võistlus. Lahkudes saavad kõik osalenud võistkonnad kaasa koti raamatutega. Vedamise korral võib sealt leida isegi kirjaniku autogrammiga kokkutuleku nimiraamatu. Oleme võtnud eesmärgiks tutvustada eesti kirjanike auhinnatud lasteraamatuid. Püüame oma kokkutulekud üles ehitada nii, et lapsed suudavad aktiivselt osaleda isegi siis, kui raamat poolenisti loetud või suisa lugemata. Seepärast anname lastele ette valikvastused ning tähelepanelikul kuulamisel on vastused ka äraaimatavad. Punkte loeme kommikestes, mis kokkutuleku lõpus võistkonna liikmete vahel ära jaotatakse.“

Sirje Kütt

Mustvee lasteaiast

Osades lasteaiarühmades tegutsesid lugemisnurgad juba ammu, kuid tänu „Lugemispesa“ koolitusele muutusid tegevused huvitavamaks ja nurgad hubasteks pesadeks. Tunduvalt tihedamaks muutus koostöö lapsevanematega ning võimaluste piires on nad igati abistanud oma laste lugemispesade arendamist. Lisaks on Mustvee lasteaias käivitatud veel üks lugemispesa, mille komplekteerimist ja tegevuste läbiviimist toetab Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. Projekt on mõeldud eelkõige muukeelsetele lastele eesti keele õpetamiseks, kuid lugemispesas võivad kõik õpetajad läbi viia individuaalseid tegevusi ning kasutada olemasolevaid materjale. Mustvee lasteaias igale lugemispesale kinkis ajakiri Mõmmukesed juba ilmunud numbrid – eesti rühmad said eestikeelsed ja vene rühmad nii vene- kui eestikeelsed väljaanded.“

Eda Vassenko ja Silja Sõrmus

Torma lasteaed Linnutaja

„Mentoritena tegime ka ise oma rühmas muudatusi. Koos lastega arutasin läbi lugemispesa reeglid. Suuremad lapsed kirjutasid need üles ja siis panime need pesas asuvale stendile. Muretsesime pesadesse kaks raamatupärdikut, kes valvavad lugemispesas, et lapsed ikka ilusti raamatuid hoiaksid; lapsed panid neile ka nimed. Märkistasin riiulitel olevad raamatud: luuletused, juturaamatud, muinasjutud, koomiksid. Lapsevanemad on kodudest toonud hulga raamatuid, toodi ka vanu Tähekesi (60ndate, 70ndate aastate omi). Lisasime lugemispesasse materjale, et lapsed saaksid endile ise raamatuid valmistada. Üks rühm, kus eelnevalt lugemispesa polnud, hakkas kohe peale koolitust seda sisse seadma ja nüüd on see rühmas olemas. Ka sõimerühmas on aktiivselt tegutsenud, lastevanemate abiga õmmeldi vanadest madratsitest isegi nägus diivan, millel lapsed saavad mõnusasti raamatuid vaadata.“

Ülle Sipul

Tallinna Tuule lasteaed

Pesade sisustamisel olen kaasanud lastevanemaid. Koostöö jätkub. Oleme teinud lasteraamatuid, vanemad on kinkinud pesa raamatuid, mida on kodus olnud kaks. Jätkame traditsiooniga esineda lastele ja vanematele dramatiseeringutega. Kogu maja 200 last said jõuluks „Lugemispesa“ projektijuhtide pühendusega lasteraamatu ning ka oma rühmas tegin ettepaneku jõuluvana kingikotti raamat osta. Seda traditsiooni soovivad lastevanemad ka

tulevikus jätkata. Raamatunädalal toovad lapsed raamatu kaasa ning koos vaatame ja loeme neid. Meil on olemas varjuteater, tahvelteater, lauateater, teatrilava, nukuteatrilava, käpiknukke, karpidest käpiknukke, näpunukke, marionettnukke, pudelnukke, kostüüme, maske... Tugevaks küljeks pean lihtsate võtetega nukkude, peakatete ja maskide meisterdamist, loovmängu organiseerimist ja dramatiseerimist. Veel on mõte lugemispesa raamatud märgistada kas templi, lugemispesa logo või muu tunnusmärgiga.“

Svetlana Betmanova

Õismäe kool

„On tähtis, et minu kõrval töötavad mõttekaaslased. Me kõik töötame selle nimel, et kinkida lastele raamatutega suhtlemise rõõmu ning kasvatada raamatuarmastust. Ise olen mentorina organiseerinud Lugemispesa raamatukoguringi toimetulekuklassi laste jaoks. Me loeme, mängime, värvime, suhtleme ja laulame koos. See meeldib kõigile.“

Eha Vesiko

Torma valla lastekaitse spetsialist

Korjasime kokku kogu näidismaterjali rühmadest – raamatud, lauamängud, käpiknukud. Katsime ka kohvilaua ja tegime osalejatele nimesildid ning võimalikult hubase olemise lasteaia saali. Inimestele meeldis. Kõik töötasid kaasa ja mulle tundus, et olen saanud edasi anda natuke heast kogemusest millesse uskusin! See oli väga hea tunne, mis süvenes veelgi, kui lugesime tagasisidelehti, kus lubati hakata lugemispesasid looma. Koolituse headest mõtetest jäi meelde üks, kus arvati, et lugemispesa peaks olema tõeliselt pehme ja mõnus pesa, kus lugemine on lastele privileeg! Töötan ise juba mõned aastad lastekaitse spetsialistina, aga lugemispesa oli minu lasteaias töötamise ajal olemas Hea Alguse rühmas. Me lihtsalt nimetasime seda raamatu- või lugemiskeskuseks. Sisustuseks olid mõnus diivan, millel iga lapse omanäoline padi, vanemate abiga meisterdatud raamaturiiul, kus alumises reas raamatud väiksematele, riuli peal aga need raamatud, mis väga suured ja kallid ning mida võis vaadata vaid laua juures. Eriline koht oli laste kodunt kaasa toodud raamatutel. Neid pidi tingimata ette lugema ja palju kordi ütleva, et see on just selle lapse raamat. Veel olid raamatukeskuses pesulõksudega ülesriputatud laste tööd ja pehmed kaisuloomad, kes koos lastega pilte vaatasid. Hiljem sai raamatukeskus ka meie lemmikloomaks, merisea Nullukese lemmikkohaks. Reeglid olid meil ka

– kuidas hoida raamatut, kui lugemisenurgas on korraga palju lapsi. Raamatuid muuseas vahetasime vastavalt teemale, jättes lemmikud pikemaks ajaks riiulitele. See oli tõesti tõeline lugemispesa! Ja emadel-isadelgi oli meil oma „lugemispesa“ vastuvõturuumis, kus riiulil ajakirjad, raamatud pedagoogikast, lastest ja muust ning vihik, kuhu laenutused märgiti. Nüüd hiljuti peale “Lugemispesa“ koolitust kohtasin endist lapsevanemat, kes naljatoonil kurtis, et lasteaiast oli laps saanud tõelise lugemispisiku, mille tõttu ta poes aina raamatute ostmist nõuab.

Tegelemine lugemispesadega andis mulle juurde uusi kogemusi, tuttavaid, vaheldust ja võimalust tegeleda ainult hea asjaga! Lugemispesa idee on armas ja väike, aga sellest sirgub tingimata parem maailm! Mina olen lugemispesade tõeline fänn!

Allikad

Adams, M. J. (2001.) Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonic instruction. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (lk. 66–80). New York: Guilford Publications, Inc.

Adams, M. J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., Bloomfield, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82 (1): 65–92.

Beatty, J. J. & Pratt, L. (2003) *Early Literacy in Preschool and Kindergarten*. Upper Saddle River, N. J.: Miller.

Beatty, J. J. (2002) *Observing Development of the Young Child*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.

Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002) *Bringing New Words to Life*. New York: Guilford Press.

Bergan, J. R., Sladeczek, I. E., Schwarz, R. D., & Smith, A. N. (1991) Effects of a measurement and planning system on kindergartners' cognitive development and educational programming. *American Educational Research Journal*, 28: 683–714.

Bissex, G. (1980) *GNYS at work: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997) *Developmentally appropriate practice for early childhood programs*. (Revised edition). Washington, DC: NAEYC.

Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2009) Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12): 52–67.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2001) *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Browne, A. (2001) *Developing Language and Literacy Age 3–8*. London: Paul Chapman Publishing.

Brügelmann, H. (2015): *Jedes Kind ist einzigartig! Fördermagazin Grundschule* 2: 5–7.

Burgess, S. R., Hecht, S. A. and Lonigan, C. J. (2002) Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37 (4): 408–426.

- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1999) Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91: 403–414.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995) Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65: 1–21.
- Campbell, J. R., Kelly, D., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2001) Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Chall, J. S. (1967) *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Clay, M. (1967) *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational.
- Clay, M. M. (1991) *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collins, K. (2004) *Growing Readers: Units of Study in the Primary Classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, E. R. & Stafford, K. (2004) *Erivajadustega laste kaasamine*. OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3): 182–185.
- Diamond, K., Hope, G. & Douglas, P. (2008) Development in Early Literacy Skills During the Pre-Kindergarten Year. *Early Childhood Research Quarterly* 23: 467–478.
- Dickinson, D. K. (2002) Shifting Images of Developmentally Appropriate Practice as Seen through Different Lenses. *Educational Researcher*, 31 (1): 26–32.
- Dweck, C. S. (2017) *Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. New York: Random House Inc.
- Eisenschmidt, E. (2005) Õpetaja professionaalne areng ja kutsestandardid. *Haridus* 3, 28–29.
- Fay, K., Whaley, S. (2004) *Becoming One Community: Reading & Writing with English Language Learners*. Stenhouse Publishers.
- Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1986). Effects of Listening to Series Stories on First Graders' Comprehension and Use of Language. *Research in the Teaching of English*, 20(4), 339–356
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

- Grindner, E. L. (2007) Review of Early Classroom Observation Measures. Pennsylvania: Build.
- Flint, T. K. (2020) Responsive play: Creating transformative classroom spaces through play as a reader response. *Journal of Early Childhood Literacy* 20: 2, 385–410.
- Cunningham, D. (2010) Relating Preschool Quality to Children's Literacy Development. *Early Childhood Education Journal* 37: 501–506.
- Guo, Y., Justice, L., Kaderavek, J. & McGinty, A. (2012) The Literacy Environment of Preschools: Contributions to Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Research in Reading* 35: 308–327.
- Hall, N. & Robinson, A. (1995) Exploring Writing and Play in the Early Years. Great Britain: David Fulton Publisher.
- Hallap, M. & Padrik, M. (2008) Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks. E. Kikas (toim). Õppimine ja õpetamine kooleelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 292–299.
- Hansen, A. & Jahu, M. (2010) Lups lugema 1. Tallinn: Ajakirjade Kirjastus.
- Hansen, K., Kaufmann, K. & Saifer, S. (1996) Demokraatiat õpime lapsest peale.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., Klieme, E. (2014) The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3): 269–290.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005) Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. New York: Teachers College Press.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984) Language stories & literacy lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.
- „Hea alguse“ lasteaegade kogemused. Tallinn: Avatud Ühiskonna Instituut.
- Justice, L. M. (2004) Creating Language-rich Classroom Environment. *Teaching Exceptional Children* 37/2, 36–43.
- Jürimäe, M. (2003) Lugema õpetamise metoodika. Tallinn: Kännimees.
- Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014) Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008) Õppekava ja lasteaed. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E., Peets, K., Hodges, E. V. E. (2014) Collective Student Characteristics Alter the Effects of Teaching Practices on Academic Outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35 (4): 273–283.
- Kinos, J. & Pukk, M. (2010) Lapsest lähtuv kasvatus. Tallinn: Tea.

- Kivisikk, K. (2016) *Mängud Lugemispessa*. Tallinn: Koolibri.
- Kim, K. & Kim, K. (2017) Multimodal play–literacy: a preschooler’s storytelling, drawing, and performing of dinosaur extinction theories, *Early Child Development and Care*. 187: 3–4, 568–582.
- Krashen, S.D. (1993) *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Laamann, A. (2008) *Mängides lugema*. Tallinn: Ilo.
- Laamann, A. (2014) Kirjaoskust toetav õpikeskkond lasteaia tavarühmas ja lugemispesaga rühmas.[Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
- Lancy, D.F. (Ed.) (1994) *Children’s emergent literacy*. Westport, CT: Praeger
- Lansford, M. (1999) *Good Reading and Writing Skills: For Realising Individual Potential*. Stockholm: Enskede Offset.
- Lee G., Schallert D. (2008) Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, 25: 506–537.
- Lerkkanen, M. K. (2007) *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004) *How to Develop Children’s Early Literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2012) *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. (6-th ed.). Pearson/ Allyn and Bacon: Boston.
- Mol, S. & Jelles, J. (2014) Reading Enjoyment Amongst Non-leisure Readers Can Affect Achievement in Secondary School. *Frontiers in Psychology* 5, 1–10.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011) To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to eEarly Adulthood. *Psychological Bulletin* 137, 267–296.
- Morris, D., Bloodgood, J.W., Lomax, R. G., & Perney, J. (2003) Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38: 302–328.
- Morrow, L. M. (2002) *The Literacy Center: Contexts for Reading and Writing*. (Second ed.). Portland: Stenhouse Publishers.
- Morrow, L. M., Gambrell, L. B. & Pressley, M. (2003) *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Mukherji, P. & O’Dea, T. (2000) *Understanding Childrens Language and Literacy*. UK: Nelson Thorne Ltd.
- Mänd, H., Kivi, L. & Roosleht, M. (2014) *Karu-aabits (kaasajastatud)*. Tallinn: Koolibri.

- Müürsepp, M. (1998) Laps on hakanud lugema. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Neaum, S. (2012) Language and Literacy. London: Sage.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2003) Handbook of Early Literacy Research. New York: Guilford Press.
- Paris, S. G. (2005) Reinterpreting the development of reading skills. Reading Research Quarterly 40 (2): 184–202.
- Roskos, K. & Hanbali, O. M. (2000) Creating Connections, Building Constructions Language, Literacy, and Play in Early Childhood. [2014, aprill 29]. <http://www.readingonline.org/articles/roskos/article.html>
- Smith, M. W., Brady, J. P. & Anastasopoulos, L. (2008) Early Language & Literacy Classroom Observation Pre-K. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Smith, M. W., Brady, J. P. & Anastasopoulos, L. (2008) User's Guide to the Early Language & Literacy Observation PRE-K Tool. Newton, Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snow, C. E. 2006. What Counts as Literacy in Early Childhood?, in Blackwell Handbook of Early Childhood Development (eds K. McCartney and D. Phillips), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.
- Soodla, P.; Lerkkanen, M.-K.; Niemi, P.; Kikas, E.; Silinskas, G.; Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. Learning and Instruction, 38: 14–23.
- Soundy, C. & Drucker, M. (2010) Picture Partners: A Co-creative Journey into Visual Literacy. Early Childhood Education Journal 37, 447–460.
- Spiegel, D. L. (2005) Classroom Discussion: Strategies for Engaging All Students, Building Higher-Level Thinking Skills, and Strengthening Reading and Writing Across the Curriculum. NY: Scholastic.
- Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (2003) Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular & instructional decisions. Washington, DC: US Department of Education.
- Strickland, D. (1998). Teaching Phonics Today: A Primer for Educators. Newark, Del.: International Reading Association.
- Stroud, J. E. (1995) Block play: Building a foundation for literacy. Early Childhood 23 (1): 9–13.
- Sulzby, E. (1985) Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. Reading Research Quarterly, 20: 458–481.

- Zeece, P. D. (2010) Curriculum Design Strategies in Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal* 37, 345–350.
- Teale, William H.; Sulzby, Elizabeth (1986) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Terwagne, S. & Vanesse, M. (2008) *Le résultat   l' cole maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles: De Boeck.
- Thinking: A Guide to Storytelling. *Early Childhood Education Journal* 35, 363–369.
- Thorton, L. & Brunton, P. (2010) *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice* (second ed). London: Routledge.
- Uusen, A. (2002) *Emakeele  petamisest*. Tallinn: TP  kirjastus.
- Vesiko. M. (2005) *Lugemiskeskond lasteasutuses: lugemispesa loomine ja toimimine*. [Magistrit o]. Tallinn: Tallinna Pedagoogika likool Kasvatusteaduste teaduskond, eri- ja sotsiaalpedagoogika  ppetool.
- Wasik, B. & Hindman, A. (2011) Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Educational Psychology* 103/2, 455–469.
- Weaver, C. (1998). *Experimental Research: On Phonemic Awareness and on Whole Language*. In *Reconsidering a Balanced Approach to Reading*, Weaver, C., Urbana, I, (Editors).: National Council of Teachers of English.
- White, S. & McCloskey, M. (2005) *Framework for the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2005-531)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Wiseman, A. (2011) Interactive Read Alouds: Teacher and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal* 38, 431–438.
- Wolfe, P. & Nevills, P. (2004) *Building the Reading Brain, PreK-3*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wolfersberger, M., Reutzel, D., Sudweeks, R. & Fawson, P. (2004) Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A Tool for Examining the „Print Richness“ of Early Childhood and Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research* 36, 211–272.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. & Burton, M. (2008) *Windows into Children's*

Kasulikke linke

Eesti Lugemisühingu veebileht <http://www.lugemisyhing.ee/>

Lugemisühingu FaceBooki leht <https://www.facebook.com/Eesti-Lugemisühing-116027515092520/>

Lugemispesa veebileht <http://www.lugemisyhing.ee/index.php?page=165>

Lugemispesa FaceBooki grupp <https://www.facebook.com/groups/lugemispesa/?fref=ts>

Kümne-sõrmega arvutil trükkimise harjutamise leht: <http://pelala.net/klahvu/>

Kirjandust kirjaoskuse arengu ja selle toetamise kohta

Jürimäe, M. (2003) Lugema õpetamise metoodika. Tallinn: Künnimees.

Hallap, M. & Padrik, M. (2008) Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks. E. Kikas (toim). Õppimine ja õpetamine kooleelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 292–299.

Kivisikk, K. (2016) Mängud Lugemispessa. Tallinn: Koolibri.

Laamann, A. (2008) Mängides lugema. Tallinn: Ilo.

Lerikkanen, M. K. (2007) Lugema õppimine ja õpetamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Müürsepp, M. (1998) Laps on hakanud lugema. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Kirjandust lugemiskeskuse ja sellega toimetuleku kohta

Eesti keeles ilmunud:

Hallap, M. & Padrik, M. (2008) Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks. E. Kikas (toim). Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 292–299.

Karlep, K. (1998) Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (1999) Emakeele abiõpe I. Üldküsimumed. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kontor, A. & Karlep, K. (2006) Õpetamine eesti keele tööraamatu järgi abiõppe 2. klassis: õpetajaraamat. Kose-Uuemõisa Eesti Eripedagoogide Liit.

Koolimineku lävel (2008) Koostaja: H.-M. Seero. Tallinn: Ilo.

Lapsevanematele erivajadustega lastest II (2009). Koostaja: M. Veisson. Tartu: Atlex.

Lerikkanen, M.-K. (2007) Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses. Tartu Ülikooli Kirjastus. (NB! Toimetaja K. Plado eessõna.)

Lukanenok, K. (2008) Lugemiskeskuse riskile viitavad kõne- ja keelearengu iseärasused koolieelses eas. Koolimineku lävel. Koostaja: H.-M. Seero. Tallinn: Ilo.

Lukanenok, K. (2012) Lugemiskeskuse risk ja selle väljaselgitamine koolieelses eas. Eripedagoogika, 39.

Pastarus, K. (1999) 5–6a laste lugemiskeskuse eelduste uurimine. [Magistritöö]. Tartu Ülikooli Sotsiaalteaduskonna eripedagoogika osakond. Tartu.

Täht, M. (2014) I ja II kooliastme klassiõpetajate roll lugemiskeskuse märkamisel. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.

Düsleksiast inglise keeles:

Ball, M., Bissett, R., Hughes, A. & McCormack, W. (2007) All Children Learn Differently: A Parent's Guide to Dyslexia. Dublin: Dyslexia Society of Ireland.

Burden, R. L. (2005) Dyslexia and Self-Concept: Seeking A Dyslexic Identity. London: Whurr.

Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, C. J., Hulme, C & Snowling, M. J. (2011) Developing Language and Literacy: Effective Intervention in the Early Years. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Davis, R. D. & Braun, E. M. (1997) The Gift of Dyslexia: Why Some of The Smartest People Can't Read and How They Can Learn. London: Souvenir Press.

Elliott, J. & Place, M. (1998) Children in Difficulty: A Guide to Understanding and Helping. London: Routledge.

Hannell, G. (2004) *Dyslexia: Action Plans for Successful Learning*. London: David Fulton.

Helland, T., Plante, E. & Hugdahl, K. (2011) Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia* 17, 207–226.

Preston, J. L., Frost, S. J., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Landi, N., Grigorenko, E., Jacobsen, L. & Pugh, K. R. (2010) Early and Late Talkers: School-age Language, Literacy and Neurolinguistic Differences. *Brain A Journal Of Neurology* 133–8, 2185–2195.

Reid, G. (2005) *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. London: David Fulton.

Reid, G. (2011) *Dyslexia*. (3rd ed.). London: Continuum.

Reif, S. F. & Stern, J. M. (2010) *The Dyslexia Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Riddick, B. (2010) *Living With Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties/Disabilities*. London: Routledge.

Shaywitz, S. (2005) *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books.

Snowling, M. J. (2006) Language Skills and Learning to Read: The Dyslexia Spectrum. In M. J. Snowling & J. Stackhouse (Eds.). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr, 1–14.

Sousa, D. A. (2005) *How the Special Needs Brain Learns*. California: Corwin Press.

Spafford, C. A. & Grosser, G. S. (2005) *Dyslexia and Reading Difficulties: Research and Resource Guide for Working with All Struggling Readers*. Boston: Pearson.

Squires, G. & McKeown, S. (2003) *Supporting Children with Dyslexia: Practical Approaches for Teachers and Parents*. Birmingham: Questions.

Walker, B. J. (1996) *Diagnostic Teaching of Reading: Techniques for Instruction and Assessment*. New Jersey: Merrill.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. (2007) The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50, 1093–1109.

Kasulikku lugemist veebis:

Dyslexia Scotland. (2009) *Dyslexia: A Guide for Teachers*. http://www.dyslexia-goneis.gr/site_application/start_download.asp?Path=210_8.pdf&Filename=guide_adults_employers.pdf&CT=application/pdf

Georgetown Independent School District. (2011) *Dyslexia Parent Information Booklet*.

http://georgetownisd.org/filing_cabinet/curriculum/DyslexiaParentInformationBooklet.pdf

Huitt, K. L. (1999) Teaching Dyslexic Students. St. Valdosta: Valdosta State University.
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/tchdyslexic.pdf>

International Dyslexia Association. <http://www.interdys.org/SignsofDyslexiaCombined.htm>

Kohli, M. & Prasad, T. V. (2010) Identifying Dyslexic Students by Using Artificial Neural Networks. Proceedings of the World Congress on Engineering I, 118–121.
http://www.iaeng.org/publication/WCE2010/WCE2010_pp118-121.pdf

Rose, J. (2009) Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. <http://dera.ioe.ac.uk/14790/1/00659-2009DOM-EN.pdf>

Texas Education Agency. (2010) Dyslexia Handbook. <https://www.region10.org/dyslexia/links/dyslexia-handbook-english/>

The British Dyslexia Association. (1999) Dyslexia Friendly Schools Pack. http://www.bdadyslexia.org.uk/files/dfs_pack_English.pdf

Autorid

Maili Liinev (end Vesiko) on hariduselt eripedagoog-nõustaja. Maili on „Lugemispes“ projekti algataja ja kauaaegne eestvedaja. Ka oma magistritöös, tollase Eesti Lugemisühingu presidendi Meeli Pandise juhendamisel, uuris ta „Lugemispesa“ projekti mõju lastele. Hiljem oli Maili ise mitmeid aastaid Eesti Lugemisühingu juhiks. 2014. aastal juhendas ta uuringut „Lugemispesa“ projekti tulemustest koolis.

Meeli Pandis on Lugemispesa projekti idee algataja ja käesoleva kogumiku avaldamise projekti juht.

Ta oli Eesti Lugemisühingu juhatuse esimees 1998-2007, Euroopa Kirjaoskusühingute Föderatsiooni (www.literacyeurope.org) eesistuja 2010-2014 ja Rahvusvahelise Kirjaoskusühingu (www.literacyworldwide.org) Rahvusvahelise Arengu Komitee juhataja 2014-2015. Tema kui psühholoogi ja eripedagoogi uurimisteemad Tartu ja Tallinna Ülikoolis on olnud valdavalt seotud funktsionaalse lugemise ja lugemis-kirjutamiskogemustega. Tal on kauane kogemus koolilogopeedina.

Anneli Laamann on lasteaia direktor, pikaajalise lasteaiaõpetaja kogemusega. Ta on andnud välja raamatu lugemismängudest „Mängides lugema“ (ILO, 2008) ja tähemängude komplekti (Koolibri, 2015). Oma magistritöös uuris ta kirjaoskust toetavat keskkonda, võrreldes nn tava- ja lugemispesadega lasteaedu. Anneli eesmärk oli algusest peale kirjutada töö sellise suunitlusega, et sellest saaksid kasu eelkõige praktikud, mistõttu on selles raamatus palju viiteid Anneli tööle. Anneli oli aastatel 2008–2012 Põhja-Eesti „Lugemispesa“ projektijuht.

Kaja Kivisikk on kogenud klassiõpetaja, lugemispesa mentor ja koolitaja ning raamatu „Mängud Lugemispesas“ (Koolibri, 2016) autor. Aastatel 2008–2012 oli ta Lõuna-Eesti „Lugemispesa“ projektijuht.

Mare Mürsepp on filosoofiadoktor, lastekirjanik, lastekirjanduse kriitik ja klassiõpetaja. Ta on olnud nii Eesti Lugemisühinguga kui ka „Lugemispesa“ projektiga seotud algusest peale, koolitades esimesi mentoreid lugemispesa loomise, toimimise ja sisustamise teemadel. Mare on mitme uuendusliku aabitsa ja lõimitud I kooliastme õppevara autor. Lugema õppimisest, sellega seotud lugudest ja mälestustest on ta kirjutanud põneva raamatu „Laps on hakanud lugema“ (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1998).

Jaana Koger on Tartu Eralastead TERAKE vanemõpetaja-metoodik. Ta on oma rühmaruumis loonud lugemiskeskonna, mis on kõigis aspektides ka rahvusvaheliste standardite valguses eeskujult väärt. Selles keskkonnas tegutsemist on ta aastaid pedagoogiliselt dokumenteerinud ning tema fotod on oluline osa sellest raamatust. Jaana Koger koos kolleegidega on oma rühmas loonud tunnustust väärt lugemispesa, ta on ka Eesti Reggio seltsi asutajaid.

Kadi Lukanenok ja **Kadi Künnapuu** on erialalt logopeedid, **Mari Täht** eripedagoog-nõustaja. Nemad on kirjutanud peatüki lugemiskeskusest, selle avastamisest ja ületamisest. Kadi Lukanenok on aastaid töötanud Tallinna Ülikoolis eripedagoogika lektorina ja on olnud Lugemispesa projektiga seotud algusest peale, koolitades esimesi mentoreid teemal „Kuidas märgata lapse lugemiskeskust?“. Kadi Lukanenokil on ilmunud mitmeid lapse kirjaoskuse arengut toetavaid materjale: „Häälikuseade ja kõnearenduse harjutustik“ (Koolibri, 2004),

„Lugemismängud“ 1–5 osa (Koolibri). Kadi Künnapuu on samuti „Lugemispesa“ projektiga algusest peale seotud olnud, tema kujundatud on ka projekti logo. Lisaks on Kadi Künnapuul ilmunud raamat „S sõna alguses“ (Studium, 2007).

Maria Jürimäe on hariduselt eesti filoloog, oma magistritöös uuris ta foneemiteadlikkuse rolli laste lugema õppimisel. Maria on kirjutanud raamatu „Lugema õpetamise meetoodika“ (Künnimees, 2003) ning juhendas Anneli Laamanni magistritööd kirjaoskust toetavast õpikeskkonnast. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskuses tegeleb ta õppe kavandamise temaatikaga laiemalt, toetades koole ja lasteaedu õppekava rakendamisel, sh õpikeskkonna loomisel ja haridusuuenduste rakendamisel õpiringide meetodil.

Lugemispesa kogumik ilmub Põhjamaade Ministrite Nõukogu NordPlus Horizontal, Briti Nõukogu P2P ja Tallinna linna Kodurahu projekti toel.