

Kirjaoskus

arengu, koostöö ja heaolu eeldus



Ülo Vooglaid

Kirjaoskus

- arengu, koostöö ja heaolu eeldus

Kirjaoskus eile ja täna

Igal maal kujuneb arengupotentsiaal paljude tegurite toimel. Kirjaoskus kui arengu tegur on olnud, on ja jääb aktuaalseks igas kogukonnas, kogu maailmas. Oma osa etendab rahva hoiakute ja suhtumiste, arusaamade, tavade-kommete süsteem. Võimaluse või piiranguna toimib rahva intellektuaalne potentsiaal – haritlaskond, selle orientatsioon ja motivatsioon. „Keskmist“ olukorda ei ole kuskil. Ehkki paljud rahvad on saavutanud kirjaoskuse suurendamisel häid tulemusi, pole rahuloluks põhjust kuskil. Eestis kehtestas kirik, et enne laulatust oli vaja leerist läbi käia aga leeris pidi oskama lugeda ning kirjutada ja juhtuski nii, et juba ülemöödunud sajandi lõpus oli Eestis saavutatud enam-vähem täielik kirjaoskus. Kõik, kes tahtsid abielluda, pidid omandama kirjaoskuse, maksku, mis maksab ja võtku kuitahes palju aega. Nii oli sundus asendatud vajadusega ja „süsteem“ toimis. Tänu ulatuslikule kirjaoskusele võisid hakata ilmuma ajalehed ja kalendrid, juturaamatud ja õpikud, mis olid täis toona oluliseks peetud teavet. Eestis muutus haridus müüdiks – väärtuseks, mille tähtsuse üle ei sobinud vaielda.

Ülemöödunud sajandil loeti kirjaoskajaks igaüks, kes tundis kõiki tähti ja numbreid ning suutis enam-vähem ladusalt tähed sõnadeks ning sõnad lauseteks ritta seada. Praegusel ajal eeldatakse rohkem ja uute arusaamade raames tuleb välja, et Eestis on tekkinud

esmapilgul uskumatu olukord, kus ca 13 % rahvast on kas väga kehva kirjaoskusega või suisa kirjaoskuseta. Seejuures ei ole mõeldud nõ formaalset, ABC kirjaoskust, vaid eeskätt funktsionaalset kirjaoskust - tekstist, st eri märgisüsteemidega loodud ja fikseeritud sõnumitest, tekstide sisust ja vormist aru saamist, nagu ka seoste ja sõltuvuste süsteemi tähenduse hoomamist.

Paradoksaalne olukord

Euroopa Liidus tervikuna puudub igal viiendal 15aastasel noorel ja peaaegu 75 miljonil täiskasvanul elementaarne lugemis- ja kirjutamisoskus. See raskendab neil töö leidmist ning suurendab vaesusesse sattumise või sotsiaalse tõrjutuse ohtu. Aruande koostanud eksperdirühma eesistuja Tema Kuninglik Kõrgus Madalmaade printsess Laurentien, kes on juba pikemat aega tegelenud selle valdkonna kampaaniatega, kirjeldab eksperdirühma aruannet kui kellahelinat äratamaks kriisist, mis mõjutab kõiki Euroopa riike.

"Lugemine ja kirjutamine ei ole ainult tehnika või oskus. Kirjaoskus on tihedalt seotud inimese enesehinnanguga ning võimega ühiskonnas üksikisiku, kodaniku, töötaja või lapsevanemana toime tulla ja edu saavutada," ütles printsess Laurentien.

80-leheküljeline aruanne sisaldab hulgaliselt nõuandeid alates näpunäidetest vanematele kuni soovituseni paigutada raamatukogud ebaharilikesse kohtadesse, näiteks ostukeskustesse. Lastega koos lugemine tuleks taas muuta harjumuspäraseks vaba aja veetmise viisiks ning koolidesse oleks vaja meelitada rohkem

meessoost õpetajaid, kes oleksid eeskujuks poistele, kes üldjuhul loevad vähem kui tüdrukud.

„Praegune olukord on paradoksaalne: samal ajal kui lugemine ja kirjutamine on digitaliseerunud maailma seisukohast tähtsamad kui kunagi varem, ei suuda me oma kirjaoskuse taset hoida. Peame kiiremas korras sellele ärevust tekitavale olukorrale lahenduse leidma,“ ütles Euroopa Komisjoni hariduse, kultuuri, mitmekeelsuse ja noorte volinik Androulla Vassiliou.

Aruanne sisaldab eri vanuserühmadele mõeldud soovitusi, mille kohaselt tuleks kõigile võimaldada tasuta, kõrgekvaliteedilist väikelaste haridust ja hooldust, tõsta algkooliastme lugemisõpetajate spetsialiseeritust, muuta hoiakut düsleksia suhtes (sest peaaegu kõik lapsed suudavad vajaliku abi korral lugema õppida) ning luua mitmekesisemad õpivõimalused täiskasvanutele, eelkõige just töökohtadel.



Lõviklubide roll kirjaoskuse edendamisel

Lõviklubid ei saa otse ja vahetult abistada kõiki neid, kellel ei ole veel olnud õnne kujuneda kirjaoskajaks. Küll aga saab rahvusvaheline Lõviklubi kui ülemaailmne organisatsioon abistada rahvuslikke initsiatiivgrupe, sh nii haritlaskonda, valitsust kui ka kohalikku omavalitsust selleks, et

- teadvustada kirjaoskuse kui probleemi tõsidus ja tähendus,
- anda oma osa kirjaoskuse, selle tegurite ja toimete süsteemi avamiseks,
- kavandada rahvusvahelise koostöö programm senisest tunduvalt suurema kirjaoskuse saavutamiseks.

Määramatus on pimeduses kompamine

Peame sõnastama – määratlema, piiritlema ja põhjendama

- mis see on, mida nimetatakse kirjaoskuseks,
- millest sõltub kirjaoskus,
- kuidas kujuneb kirjaoskus (metoodikate võrdlus),
- mis sõltub kirjaoskusest; miks on kirjaoskus nii väga tähtis igale inimesele, perekonnale, kogukonnale, ühiskonnale,
- mida oleks vaja ette võtta kirjaoskuse suurendamiseks eri kultuurides, institutsioonides ja organisatsioonides;
- milline infrastruktuur on vajalik kirjaoskuse tagamiseks;
 - õppekava, milles on fikseeritud nii õppevajadus ja -sihid kui ka õppeeesmärgid ning nende saavutamise eeldused,
 - õppekorraldus, juhtimine, haldamine ning sidustamine,
 - õpikud jm õppevahendid,
 - õpetajad ja õppe- abipersonal,
 - õppeaeg,
 - õpperuumid,
 - tegijate, tegevuse ja tulemuste hindamise kriteeriumid;
- milliste printsiipe oleks vaja järgida pingutuses, mida tehakse kirjaoskuse suurendamiseks,

- milliste kriteeriumite alusel saaksime teha kokkuvõtteid kirjaoskuse suurendamiseks tehtust ja anda ka hinnangu nii endale kui ka teistele sihiteadlikus tegevuses Maa ja Inimese hoidmiseks.

Efektiivsuse eeldused

Lõviklubide keskendumine kirjaoskusele saab olla efektiivne vaid sel juhul, kui osalejad

- aduvad, et kirjaoskus ei ole eesmärk, vaid vahend, millel ei ole alternatiive;
- teadvustavad, et kvalitatiivsete muutuste ahela (arengu) vallandab kirjaoskus vaid siis, kui kirjaoskus kujuneb ühiskonnas ja kultuuris kõiki regulatsiooni- ja juhtimistasandeid ning kõiki eluvaldkondi läbivaks printsiibiks;
- keskenduvad mitte kirjaoskuse suurendamiseks vajalikule tegevusele, vaid selle tegevuse tulemustele ja seisundile (subjektide olekule), mis kaasneb kõnealuse programmi täitmisega;
- tahavad tegeleda mitte kirjaoskuse, vaid kõige sellega, millest sõltub kirjaoskus (st kirjaoskuse omandamist ja hoidmist soodustavate ja raskendavate tegurite süsteemiga);
- teadvustavad nii ühiskonna- kui ka kultuuriseostes kõik (süsteemi), mis igal regulatsiooni- ja juhtimistasandil sõltub kirjaoskusest, st inimestest, kes

- valdavad eri märgisüsteeme ja saavad olla kommunikatiivsetes seostes,
- on küllalt haritud ja informeeritud selleks, et tegutseda kodanikuna, kasutada oma põhiseaduslikke õigusi ning täita oma põhiseaduslikke kohustusi,
- suudavad kiiresti ja täpselt orienteeruda, märgata ohte ja võimalusi ning adekvaatselt reageerida,
- on haritud ja informeeritud ja kogunud selleks, et eristada alternatiive ning näha ette võimalike lahendustega tõenäoliselt kaasnevaid tulemusi ja tagajärgi;
- tahavad ja suudavad aidata ka teisi kodanikke tasemele, kus nad suudavad vastutus- ja kohusetundlikult tegutseda nii ühiskonna liikmena kui ka kultuuri esindajana;
- on küllalt adekvaatsed selleks, et osaleda arutlustes ja otsustamises, millega kaasneb kohustus vastutada nii oma tegevuse kui ka tegevusetuse tulemuste ja tagajärgede eest,
- suudavad edasi- ja tagsisidestada oma ja teiste tegevuse;
- tahavad saada üksteisest aru, st on altis looma üha enam globaliseerivas maailmas rahvusvahelist programmi koos rahvuslike programmidega, mille teoreetilised alused - põhimõisted, klassifikatsioonid, struktuur ja kontseptuaalsed lähtekohad jms on kooskõlastatud;

- osalevad aktiivse partnerina kirjaoskuse käsitamise teooria, metodoloogia ja metoodika loomises ning järjekestvas täiustamises;
- aduvad kirjaoskust kui probleemi ja selle otseseid ning kaudseid põhjuseid (so ilmnenud vastuolude kausaalsete ja funktsionaalsete seoste süsteemi);
- eristavad kirjaoskuse tegurite tuvastamisel oma ja teiste arvamusi (lootusi, unistusi, uskumusi...) teadmisest (st ei aja arvamusi ja fakte segi);
- peavad vajalikuks austada igaühe õigust valida endale sobiv tee kirjaoskuse omandamiseks ning täiendamiseks, st arvestada õppes igaühe isiksuslikke, vanuselisi, soolisi, kultuurilisi, tervislikke jm iseärasusi;
- loovad, sõnastavad selgelt ning avalikustavad nii oma sihid kui ka eesmärgid, tegutsemise printsiibid ning hindamise kriteeriumid;
- rajavad oma edustrateegia koostööle, mitte vastandumisele ja konkureerimisele;
- soostuvad looma vastastikku üksteisele iseseisvaks professionaalseks tegutsemiseks vajalikke eeldusi rahuldavaks peetava kirjaoskuse saavutamiseks ja hoidmiseks;
- tunnustavad iga rahva ja isiku suveräänset õigust valida endale sobiv metoodika, õppetempo, õppevahendid ja kõik muu, millest sõltub õpe kirjaoskuse saavutamiseks ja hoidmiseks;

- võtavad arvesse, et innustades inimesi saavutama üha paremat kirjaoskust, ei või ühelgi ettekäändel asendada inimeste huvi ja tahet välise sundusega.

Palju on veel avastamata

Peame avastama,

- miks osa lapsi ja täiskasvanuid kardab kooli ja põlgab igasugust õppimist;
- mis saab lastest, kes loevad enne kooli soravalt, ent kehtiva õppekorralduse järgi peavad hakkama I klassis koos teistega... tähti õppima;
- miks paljude õpilaste õpihuvi III - IV klassis kustub,
- miks suur osa õpilastest ei oska iseseisvalt mõtelda;
- miks kasvab paljudel lastel koolimure V - VI - VII klassis üle pea,
- miks nii palju lapsi ei saa põhikoolis tegelikult hakkama ja tunneb sügavat ängistust, rikub korda, vastandub vanematele, keeldub täitmast kohustusi;
- miks üha rohkem lapsi kannatab psüühikahäirete all,
- miks on nii palju koolikiusamist ja vägivalda,
- miks muutuvad paljud poisid ja tüdrukud agressiivseks või apaatseks,
- miks nii palju lapsi, eriti poisse, koolist välja langeb,

- miks laste ja ka täiskasvanute lugemishuvi aasta-aastalt väheneb,
- miks, olenemata õppimisest, ei saa suur osa lastest selgeks mitte midagi,
- miks väga paljud ei saa kõrgkoolis ja ülikoolis hakkama,
- miks on ka pärast ülikooli nii paljud abitud ja ei ole võimelised produktiivselt rakenduma;

Vastusteta küsimusi on nii palju, et enamasti pole aega ega tahtmist süveneda. Pole uuringuid ja teadmiste asemel on aetud läbi arvamustega. Hämmastav on asjaolu, et üks on oluline kõigi äparduste puhul - inimesed **ei oska lugeda** (loevad väga aeglaselt, teevad palju vigu, ei saa loetust aru, ei hooma tervikut ega selle konteksti...)



Lugemine on mõtlemine

Lugemine on mõtlemine. Lugemiskeskuste põhjuste jälile jõudmiseks oleks vaja esmalt avastada, miks lapsed ei oska ega taha (ei oska) mõelda. Need, kes süvenevad, tõenäoliselt avastavad, et ka suurele osale õpetajatest ei ole iseseisev ning grupiline mõtlemine kuigi tugevaks küljeks...

Küllap tuleb välja, et koolides domineerib endiselt reproduktiivne õpe, milles on vaja TEADA seda, mis õppida anti ning on klassis "läbi võetud", ent peavad oskama üsna vähe ja ei pruugi aru saada mitte midagi.

Vaja oleks vaadata, kes, kus ja kuidas õpetab lapsi lugema ja mis eri meetodika järgi lugema "õppinud" inimestest edasi saab.

Pahatihti on laste lugema õpetajaks vanaemad, kes õpetavad nii, nagu omal ajal neid õpetasid nende vanaemad... Lapsi sunnitakse valju häälega nimetama seda kõike, mida nad näevad, ja tagajärjeks "saavutatakse", et ajus kujuneb nägemiskeskuse ja kõnekeskuse vahel seos, mille tõttu saab laps edaspidi lugeda vaid nii aeglaselt, nagu ta räägib... Ehkki see on omamoodi pahategu, kestab selline metoodika põlvest põlve.

Kirjaoskusel võiks eristada neli liiki: formaalne, funktsionaalne, kreatiivne ja rekreatiivne kirjaoskus.

- **Formaalne** e. elementaarne kirjaoskus on see, kus inimene tunneb tähti ja numbreid ning suudab lugeda ja kirjutada lihtsat teksti.
- **Funktsionaalseks** e. toimetuleku kirjaoskuseks nimetatakse seda, kus inimene oskab lugeda ja kirjutada tasemel, mis võimaldab tal sotsiaalses keskkonnas täisväärtuslikult igapäevaselt toime tulla.
- **Rekreatiivne** e. taastav kirjaoskus on selline, kus inimene kasutab lugemist-kirjutamisest enesearenguks, analüüsiks ja sünteesiks ning emotsionaalse rahulduse (heaolu) saavutamiseks.
- **Kreatiivseks**, ehk loovaks kirjaoskuseks nimetame sellist kirjaoskust, millele tänu suudab inimene luua ja fikseerida uusi mõttekonstruktsioone, mõelda, avastada, korrastada, sõnastada ja mõtestada mõeldut.

Funktsionaalse kirjaoskuse alaliigina eristub infokirjaoskus, millest on räägitud alates 70-ndate aastate lõpust. Levinuim ja kõige enam viidatud on USA Raamatukoguassotsiatsiooni (American Library

Association/ALA) definitsioon: "Selleks, et olla infokirjaoskaja, peab isik ära tundma, millal informatsiooni vajatakse ja ta peab oskama määratleda informatsiooni asukohta, hinnata ja kasutada vajaminevat informatsiooni". Tänapäeval on infokirjaoskus eluaegse õppes oleku eeltingimus ja on tavaline igas aines, igas õppekontsentris.

Infokirjaoskuse all mõistetakse:

- infovajaduse äratundmise oskust;
- arusaamist, et arukad otsused põhinevad täpsel, süsteemsel ja usaldusväärsel informatsioonil;
- oskust leida, määratleda ja piiritleda sobivaid infoallikaid;
- oskust kasutada edukaid otsingu strateegiaid info hankimiseks;
- oskust kasutada infoallikaid paber- ja elektronkandjatel;
- oskust hinnata leitud infoallikaid, andmeid ja informatsiooni;
- oskust korrastada leitud andmeid ja ülendada need informatsiooniks;
- oskust integreerida uus informatsioon olemasolevate teadmistega;
- oskust kasutada informatsiooni probleemidele uute lahendusvõimaluste otsimiseks ja lahendusteede hulgast optimaalse leidmiseks (vrd Meeli Pandis ja Ene-Mall Vernik-Tuubel).



Kasulik kirjandus

Kirjandust probleemistikku süvenemiseks:

Bakker, D.J. (1984). Hemispheric differences and reading strategies: two dyslexias?

Bulletin of Orton Society, 29, 84-100.

Bond, G. & Dykstra, R. (1998). The co-operative research programm in first grade reading instruction. Reprint Reading Research Quarterly

Bryant, P.E. & Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. In Frith, U. (Ed.) Cognitive Processes in Spelling. London: Academic Press.

Burnes, P.C., Roe, B.D., Ross, E.P. (1988). Teaching Reading in Today's Elementary schools. (4th ed.). New Jersey.

Chall, J.S. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.

Curtis, M.E.(1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology* 72:656-669

Ehri, L.C. & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 12-26.

Frith, U. (1985). Beneath surface of developmental dyslexia. In: *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*.

Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (Eds). London: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 301-330.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.

Gray, S.(1948). *On Their Own in Reading*. Chicago: Scott, Foresman and Company

Harrison, C. (1994). Literature Review: Methods of Teaching Reading. Edinburgh, SOED.

Hynd, G.W. & Hynd, C.R. (1984). Dyslexia: neuroanatomical/ neurodiagnostic perspectives, *Reading Research Quarterly*, 19, 482-98.

IRA & NCTE (1996). *Standards for the English Language Arts*. A Project of

International Reading Association & national Council of Teachers of English.

Lundberg, I., Linnakylä, P. (1993). Teaching Reading Around the World. IEA, Hamburg.

Marr, D. (1982). Vision. San Francisco: Freeman.

OECD (1999). Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework of Assessment. Paris

OECD (2001). Measuring Student Knowledge and Skills. PISA 2000. Sample Tasks.

Meeli Pandis, Ene-Mall Vernik-Tuubel. Funktsionaalne kirjaoskus Preliminary Report. OECD Publications.

Orton, S.T. (1926). Reading Disability, Genetic Psychology Monographs, 14, 335-

Paris, S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. Journal of Reading Behavior 13:5-22.

PIRLS (2001). Framework and Specification for PIRLS Assessment 2001.

International Association of Educational Achievement. Progress in International Reading Literacy Study.

Samuels, S. J. (1994). Word recognition. In: Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer,

H. (Eds.). Theoretical Models and Processes of Reading (4th ed). Newark DE: International Reading Association. Pp.359-380.

Shaywitz, B.A., Holford, T.R., Holahan, J.M., Flecher, J.M., Stuebing, K.K.,

Francis, D.J. & Shaywitz (1995). A Matthew effect for IQ but not for reading:

Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*. Vol. 30, No. 4. pp.894-906.

Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing Reading Difficulties*.

Report of the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, National Research Council: National Academy of Sciences.

Soares, M.B. (1992). Literacy assessment and its implication for statistical measurement. Paper prepared for the Division of Statistics, UNESCO, Paris.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. (1998). *Off Track. When Poor Readers Become*

“Learning Disabled”. Westview Press.

Stedman, L.B., & Kaestle, C.E. (1987). Literacy and reading performance in the

United States from 1880 to the present. *Reading Research Quarterly* 22:8-46.

The International Encyclopedia of Education. (1985). Vol. 5, p.3102. Pergamon Press.

The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing (1995). Harris, T.L. & Hodges, R.E. (Eds). International Reading Association.