

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Juliana Fjodorova

KUNSTIÕPETUSE JA EESTI KEELE LÕIMITUD ÕPPEMATERJALIDE ARENDAMINE
JA RAKENDAMINE EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKU KONTEKSTIS

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Ilona Võik, eesti keele õpetaja

Tartu 2026

Kokkuvõte

Kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalide arendamine ja rakendamine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis

Development and Implementation of Integrated Art and Estonian Language Learning Materials in the Context of the Transition to Estonian-Language Education

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli analüüsida, kuidas õpetaja loodud lõimitud õppematerjalid toetavad õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist enesekindlust eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis. Uurimus viidi läbi kvalitatiivse tegevusuuringuna.

Õppematerjalid töötati välja ja rakendati kunstitundides. Andmeid koguti tunnivaatluste, refleksioonide ja õpilaste tööde kaudu ning analüüsiti kvalitatiivselt. Tulemused näitasid, et õppematerjalide rakendamine suurendas eesti keele kasutamist, muutis vastused sisukamaks ning toetas õpilaste osalust ja keelelist enesekindlust. Kõige enam toetasid õpilasi keelelised ja visuaalsed tugivahendid, nagu sõnavara, lausealgused ja „rääkivad seinad“.

Võtmesõnad: tegevusuuring, lõimitud õppematerjalid, kunstiõpetus, eesti keel teise keelena, keeleline enesekindlus

Abstract

Development and Implementation of Integrated Art and Estonian Language Learning Materials in the Context of the Transition to Estonian-Language Education

Kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalide arendamine ja rakendamine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis

The aim of this bachelor's thesis was to analyse how teacher-created integrated learning materials support students' language use, participation, and linguistic confidence in the context of the transition to Estonian-language education. The study was conducted as qualitative action research. Learning materials were developed and implemented in art lessons. Data were collected through observations, reflections, and students' work and analysed qualitatively. The results showed that the learning materials increased the use of Estonian, improved the quality of responses, and supported students' participation and linguistic confidence. Linguistic and visual scaffolds, such as vocabulary support, sentence starters, and "talking walls", were particularly important.

Keywords: action research, integrated learning materials, art education, Estonian as a second language, linguistic confidence

Sisukord

Sissejuhatus.....	2
1. Teoreetiline ülevaade	3
1.1 Lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtted eestikeelsele õppele üleminekul.....	3
1.2 Keeleoskuste arendamine kunsti kaudu	4
1.3 Lõimitud õppematerjalid keele- ja aineõppe toetajana	5
1.3.1 Lõimitud õppematerjalide roll ja olemus	5
1.3.2 Lõimitud õppematerjalide tunnused ja ülesehitus.....	6
1.3.3 Lõimitud õppematerjalide tähtsus keele- ja aineõppes	7
1.4 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	7
2. Metoodika	8
2.1 Tegevusuuringu etapid	9
I etapp – lähteolukorra kaardistamine	10
II etapp – sekkumise kavandamine	12
<i>Õppematerjalide koostamise põhimõtted</i>	12
<i>Keelelise toe kujundamine õppematerjalides</i>	13
II etapp – sekkumise rakendamine.....	15
IV etapp – andmete analüüs	17
2.2 Eetilised kaalutlused	18
3. Tulemused ja arutelu.....	19
Tänusõnad	22
Autorsuse kinnitus	22
Tehisintellekti kasutamine	22
Kasutatud kirjandus	23
LISAD	
Lisa 1. Link valminud materjalidele	
Lisa 2. Vaatlusleht enne sekkumist	
Lisa 3. Märkmed enne sekkumist	
Lisa 4. Kooli juhile saadetud kaaskiri	
Lisa 5. Informeerimise vorm lapsevanematele	
Lisa 6. Vaatlusleht pärast sekkumist	
Lisa 7. Märkmed peale sekkumist	
Lisa 8. Teemakahane sõnavara	
Lisa 9. LAK-õppemeetodid (Tahvlid)	
Lisa 10. LAK-õppemeetodid (rääkivad seinad)	
Lisa 11. Õpilaste tööd	
Lisa 12. Kodeerimine	
Lisa 13. Kategooriad ja koodid	

Sissejuhatus

Eestis on alates 2024. aastast käivitunud ulatuslik haridusreform, mille eesmärk on viia kõik vene õppekeelega haridusasutused üle eestikeelsele õppele hiljemalt 2030. aastaks. Reform puudutab otseselt nii õpetajaid kui ka õpilasi, eriti neid, kelle emakeel ei ole eesti keel ning kes peavad õppima uues keelekeskkonnas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Üleminekut eestikeelsele õppele on käsitletud ühe viimaste aastakümnete mahukaima haridusreformina (Raudla, 2025), millega on kaasnevad mitmeid väljakutseid, sealhulgas õpilaste suurenenud koormus ja stressitase. Keelevahetus mõjutab otseselt õpimotivatsiooni, keelelist enesekindlust ja kohanemist uue õppekeskkonnaga, piirates sageli ka õpilaste aktiivset osalemist.

Haridusreformi kontekstis on keskseks lähenemiseks lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK), mille eesmärk on arendada samaaegselt aineteadmisi ja keeleoskust. Selle mudeli raames omandatakse keel tähendusliku ainesisuga lõimitult, mis toetab õppija loomulikku ja eesmärgipärast keelekasutust (Coyle *et al.*, 2010). Sellest tulenevalt muutub aineõpetaja roll eestikeelsele õppele üleminekul eriti oluliseks, kuna just tema kujundab keeleliselt toetatud ja mõtestatud õpikeskkonna (Kallas, 2025). Eestikeelsele õppele üleminek ei tähenda lihtsalt õppekeele vahetust, vaid hõlmab ka õpilaste toimetulekut uues keelekeskkonnas, mistõttu eeldab reform lisaks struktuursetele muutustele teadlikku metoodilist ja psühholoogilist tuge (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Õppijate keelelise enesekindluse ja osaluse kujunemist toetavad turvaline õpikeskkond, kvaliteetsed õppematerjalid ning aineõpetajate metoodiline ja keeleline valmisolek, mille raames hõlmab nende roll ka teadlikku keeleõppe toetamist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Tulenevalt eelnevast on oluline rakendada teaduspõhiseid pedagoogilisi lähenemisi, mis toetavad samaaegselt nii ainealast õppimist kui ka keelelist arengut. Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK) pakub selleks sobiva teoreetilise raamistiku ning rõhutab, et keel areneb kõige tõhusamalt tähendusliku ainesisu kaudu ja keeleliselt toetavas õpikeskkonnas (Coyle *et al.*, 2010). Eesti kontekstis on samuti leitud, et LAK-õppe rakendamine aitab vähendada keelebarjääriga seotud raskusi ning toetab õpilaste osalust ja kohanemist eestikeelses õppes (Dale *et al.*, 2011). Sellises olukorras muutub eriti oluliseks ka kvaliteetsete lõimitud õppematerjalide ja toimiva metoodika olemasolu, mis võimaldavad õpetajal luua õpilastele keeleliselt toetava ja õppimist soodustava keskkonna.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtted eestikeelsele õppele üleminekul

Lõimitud aine- ja keeleõppe ehk LAK-õppe kujutab endast metoodikat, kus ainesisu ja keeleõppe toimuvad samaaegselt ja üksteist toetavalt. LAK-õppe (ingl *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) on õpikäsitus, mis võimaldab keelt omandada tähendusliku ainesisuga lõimitult (Mehisto *et al.*, 2010). Selline lähenemine toetab mitmekeelsuse kujunemist ning keskendub aine-, keele- ja õpioskuste eesmärgistatud arendamisele keeleliselt toetavas õpikeskkonnas, kus õpetaja tähelepanu on suunatud kõigile neile aspektidele (Kebbinau, 2010). Näiteks rõhutavad Argus ja Bernhardt (2024) LAK-õppe käsiraamatus „LAK-õppest õpetajale“, et on oluline keskenduda sellistele komponentidele nagu teadmiste aktiveerimine, lähima arengu tsooni arvestamine, multimodaalne õppesisu ja koostöö keelekasutus. Lisaks aitavad LAK-õppe põhimõtted kujundada õppijakeskset ja turvalist keskkonda, kus keeleõppe ei ole seotud eksimishirmuga, vaid toimub loomulikult koos aineteadmiste omandamisega (Kebbinau, 2010). See loob aluse keelelisele enesekindlusele ja suurendab õppijate motivatsiooni kasutada sihtkeelt igapäevastes õpituatsioonides (Zhou & Brown, 2018).

LAK-õppes omandatakse keel loomulikult aineõppe käigus ning see seob omavahel ainealased teadmised, keeleõppe ja õppetegevused, võimaldades õppijal kasutada keelt tähenduslikes olukordades (Kebbinau, 2010; Mehisto *et al.*, 2010). Sellised LAK-õppe põhimõtted nagu keeleline tugi, koostöö ja õppijakesksus toetavad aine- ja keeleõppe lõimimist ning võimaldavad kohandada õpet vastavalt õppijate vajadustele erinevatel haridustasemetel (Argus & Bernhardt, 2024; Haridus- ja Noorteamet, 2024).

LAK-õppe keskmes on õppijakeskne, turvaline ja koostööne õpikeskkond, kus eksimine on õppimisprotsessi loomulik osa ning õppijad saavad kasutada keelt ilma liigse hirmuta (Sedere, 2005; Mehisto *et al.*, 2010; Kalberg & Pärtelpoeg, 2012). Uuringud näitavad, et selline õpikeskkond toetab keelelist arengut ja aktiivset osalemist, samal ajal kui stress võib vähendada õppijate valmisolekut keelt kasutada (Gochitashvili, 2023).

Tähenduslikud ja mitmekesised tegevused, sealhulgas visuaalne väljendus, liikumine, muusika ja koostöö, toetavad keelelist enesekindlust ning võimaldavad aktiivselt osaleda ka keeleliselt ebakindlatel õppijatel (Zhou & Brown, 2018; Mehisto *et al.*, 2010; Argus & Bernhardt, 2024; Krull, 2018). Need põhimõtted on eriti olulised kunstiõpetuses, kus õppijad saavad kasutada mitmekesiseid väljendusviise ning luua tähendust ka piiratud keeleoskuse korral. Kunstiline ja visuaalne eneseväljendus võimaldab õpilastel kasutada uut keelt toetavas ja loomulikus keskkonnas, mis aitab vähendada keelelist ebakindlust ning toetab keelelist

enesekindlust (Shemyakina, 2020). Seetõttu toetavad kunstiõpetuses kasutatavad visuaalsed ja loovad õppematerjalid LAK-õppe põhimõtteid, sidudes keelekasutuse, mõtlemise ja õppimise tervikuks ning luues õppijakeskse ja keeleliselt toetava õpikeskkonna (Kebbinau, 2010; Shemyakina, 2020). Selline lähenemine toetab eestikeelsele õppele üleminekut, võimaldades samaaegselt arendada aineteadmisi ja keeleoskust ning kujundada keelekasutust õppimise loomuliku osana.

1.2 Keeleoskuste arendamine kunsti kaudu

Kunsti ja keeleõppe lõimimine võimaldab arendada samaaegselt nii loovust, väljendusoskust kui ka keelelist pädevust, kus keel toimib suhtlemise ja tähenduse loomise vahendina, mitte eesmärgina omaette (Mehisto *et al.*, 2010; Dinham, 2024; Zhang & Jia, 2022).

Kunstitegevused loovad seejuures turvalise keskkonna, mis julgustab õpilasi keelt kasutama ning suurendab nende valmisolekut osaleda ja riske võtta (Paasi, 2007).

Kunstiõppes kogetud edu võib toetada õppija enesekindlust, positiivset minapilti ja valmisolekut keelt kasutada ka piiratud keeleoskuse korral (Paas, 2007). Sternbergi edukuse käsitluse järgi on oluline, et õppija kogeks edu oma tugevustest lähtudes, kuna see toetab motivatsiooni ja eneseregulatsiooni (viidatud Krull, 2018). Kunstiõpetus toetab seejuures ka õppija emotsionaalset heaolu, vähendades ärevust ning luues keeleõppeks loomuliku ja vähese pingega keskkonna (Ratnik, 2021). Kuigi kunsti kasutamist LAK-õppe kontekstis on uuritud piiratud määral, viitavad olemasolevad uuringud selle potentsiaalile õppijakeskse ja tähendusliku õppimise toetamisel (Dinham, 2024).

Visuaalse kunsti ja keeleõppe lõimimine toetab nii suulise kui ka kirjaliku keeleoskuse arengut, kuna õppijad loovad seoseid keele, visuaalse väljenduse ja isiklike kogemuste vahel (Zhang & Jia, 2022). Kunstiline tegevus on seejuures kognitiivselt kompleksne protsess, mis arendab mõtlemist, taju ja eneseväljendusoskust ning toetab keele omandamist kogemuslikul viisil (Eisner, 2002). Visuaalne väljendus aitab õppijatel keelt paremini mõista ja tähendusi luua ka piiratud keeleoskuse korral (Zhang & Jia, 2022; Shemyakina, 2020; Dinham, 2024). LAK-õppe kontekstis toetab kunsti lõimimine lisaks keeleoskusele ka laiemate õpioskuste arengut, aidates kujundada kriitilist mõtlemist, koostööoskust ja keelelist paindlikkust (Bernhardt & Meristo, 2022). Uuringud näitavad, et kunsti kasutamine õppetöös suurendab õpimotivatsiooni, toetab kõrgema taseme mõtlemisoskusi ning loob õppijakeskse ja kaasava õpikeskkonna, kus keeleline areng toimub tähendusliku tegevuse kaudu (Shemyakina, 2020). Seega toetab kunsti ja keeleõppe lõimimine terviklikku õppimist, kus keeleline areng toimub samaaegselt kognitiivsete, sotsiaalsete ja loovate oskuste kujunemisega.

1.3 Lõimitud õppematerjalid keele- ja aineõppe toetajana

Õppematerjalid, mida aineõpetaja oma tunnis kasutab, on oluline osa õppekeskkonnast, mille kvaliteedi ja iseloomu kujundab õpetaja ise. Materjalide valik ja esitlusviis peegeldavad õpetaja pedagoogilist teadlikkust ning oskust arvestada õppijate vajaduste ja keelelise taustaga. Lõimitud aine- ja keeleõppes täidavad õppematerjalid lisaks sisu vahendamisele ka keele arendamise funktsiooni, toetades samaaegselt nii ainealaste mõistete omandamist kui ka keelelist arengut (Dale *et al.*, 2011).

LAK-õppes ei ole õppematerjalid lihtsalt tõlgitud tekstid, vaid sihipäraselt kavandatud vahendid, mis toetavad samaaegselt aineteadmiste omandamist ja keele arengut (Jäntti, 2019). Tõhusad õppematerjalid on keeleliselt toetavad, visuaalsed ja selgelt struktureeritud, võimaldades õppijatel mõista sisu ka piiratud keeleoskuse korral ning toetades aktiivset ja tähenduslikku õppimist (Kalberg & Pärtelpoeg, 2012; Zhou & Brown, 2017), loovad tingimused koostõiseks õppimiseks ning toetavad keelelist enesekindlust ja osalust (Krull, 2018; Shemyakina, 2020; Zhang & Jia, 2022). Seega kujunevad lõimitud õppematerjalid oluliseks töövahendiks, mille abil luuakse õppijakeskne ja toetav õpikeskkond ning soodustatakse keele kasutamist loomulikus aineõppe kontekstis (Dale *et al.*, 2011; Dinham, 2024; Eisner, 2002). Selline lähenemine võimaldab siduda aineõppe, keele arengu ja õppija aktiivse osaluse terviklikuks õpikogemuseks.

1.3.1 Lõimitud õppematerjalide roll ja olemus

Lõimitud õppematerjalid ühendavad ainesisu, keeleõppe ja loovtegevused, toetades õppijate keelelist eneseväljendust ning vähendades keelelist ärevust. Selline multimodaalne lähenemine seob ainesisu keelekasutusega ning arvestab õppijate arengutaset ja eneseväljendusoskust (Zhang & Jia, 2022). Tõhusad õppematerjalid ühendavad keelelise sisendi (kuulamine, lugemine) ja aktiivse väljundi (kirjutamine, arutelu, loovtegevused), võimaldades õppijatel kasutada keelt vastavalt oma arengutasemele ning osaleda õppetöös ilma keelelist täiuslikkust eeldamata (Jäntti, 2019; Zhang & Jia, 2022). Seetõttu on lisaks traditsioonilistele töölehtedele oluline kasutada ülesandeid, mis toetavad aktiivset ja loovat osalemist, näiteks pildianalüüsi, kunstitööde kirjeldamist ning suulisi ja kirjalikke arutelusid (Dale *et al.*, 2011).

Kvaliteetsed lõimitud õppematerjalid on üles ehitatud nii, et ainealane ja keeleline sisu toetavad teineteist ning keel kujuneb õppimisprotsessi loomulikuks osaks. Sellised materjalid toovad nähtavale aine- ja keele-eesmärgid, vajalikud mõisted ning keelevahendid, toetades

akadeemilise keeleoskuse arengut tähenduslikus kontekstis (Mehisto *et al.*, 2010). Lisaks rõhutab Mehisto (2012), et õppematerjalid peaksid muutma õpieesmärgid nähtavaks ning toetama akadeemilise keeleoskuse arengut, pakkudes mudeleid ja suunates keele kasutamist tähenduslikus kontekstis.

1.3.2 Lõimitud õppematerjalide tunnused ja ülesehitus

Lõimitud õppematerjalid loovad toetava õpikeskkonna, kus ainealased teadmised ja keeleõpe toimuvad samaaegselt. Nende kavandamisel lähtutakse sageli kolmeetapilisest ülesehitusest: sissejuhatus ja häälestus, õppimise etapp ning kokkuvõte ja refleksioon (Kalberg & Pärtelpoeg, 2012; Mehisto *et al.*, 2010). Lõimitud õppematerjalid toetavad seda struktuuri igas etapis. Häälestuse etapis kasutatakse õppijate varasemate teadmiste aktiveerimiseks visuaalseid stiimuleid, küsimusi ja arutelusid. Õppimise etapis pakuvad õppematerjalid ainesisu koos keelelise toega, näiteks võtmesõnavara, pildimaterjali, struktureeritud tekstide ja juhendavate ülesannete kaudu. Kokkuvõtte ja refleksiooni etapis suunatakse õppijaid õpitut sõnastama, arutlema ning teadmisi loovalt väljendama, toetades nii aineteadmiste kui ka keeleoskuse arengut (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010).

Hea lõimitud õppematerjal seob uue info õppijate varasemate teadmistega ning arvestab nende arengutaset, pakkudes ülesandeid lähima arengu tsoonis (Argus & Bernhardt, 2024; Krull, 2018). Sellised materjalid sisaldavad visuaalseid ja keelelisi toetusvõtteid, mis toetavad nii ainesisu mõistmist kui ka keele kasutamist ning suunavad õppijaid järk-järgult iseseisvama õppimise poole.

LAK-õppes esitatakse informatsiooni mitme kanali kaudu, kasutades visuaalseid ja multimodaalseid vahendeid, mis toetavad tähenduse loomist ka piiratud keeleoskuse korral (Zhang & Jia, 2022; Ratnik, 2021). Lõimitud õppematerjalid lähtuvad õppijakesksest lähenemisest, kus keel toimib vahendina ainealases tegevuses osalemiseks ning õppijatele pakutakse mitmekesiseid tegevusi ja väljendusvorme vastavalt nende vajadustele ja õppimisviisidele (Argus & Bernhardt, 2024; Gardner, 1983). Selline lähenemine toetab aktiivset osalemist, tähendusloomet ja õppija isikliku seose kujunemist õpitavaga (Kalberg & Pärtelpoeg, 2012; Krull, 2018; Zhou & Brown, 2017).

Eriti oluline on see loovainetes, kus kunstilised tegevused toetavad eneseväljendust ja loovat mõtlemist ning muudavad keelekasutuse loomulikuks osaks õppimisest (Eisner, 2002; Dinham, 2024). Lõimitud õppematerjale iseloomustab tasakaal aine- ja keelefookuse vahel ning visuaalne ja keeleline tugi, mis soodustavad tähenduslikku keelekasutust ainealases kontekstis (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010). Praktikas loovad õpetajad neid materjale

sageli ise, eriti loovainetes, võimaldades kujundada õppijate vajadustele vastavaid lahendusi (Dale *et al.*, 2011; Jäntti, 2019). See suurendab õpetaja rolli õppematerjalide kujundajana, kuid loob samas võimaluse arendada kontekstipõhiseid ja õppijate vajadustele vastavaid lahendusi.

1.3.3 Lõimitud õppematerjalide tähtsus keele- ja aineõppes

Lõimitud õppematerjalide kasutamine LAK-õppes toetab keeleoskuse arengut, kuna õppijad kasutavad keelt teadmiste omandamiseks ja suhtlemiseks tähenduslikes olukordades.

Uuringud näitavad, et kunsti ja keele lõimimine toetab sõnavara arengut, õpimotivatsiooni ja keelelist enesekindlust, samal ajal kui visuaalsed ja loovad tegevused aitavad kaasa sügavamale mõistmisele ja meeldejätmisele (Zhang & Jia, 2022; Hardiman *et al.*, 2014).

Lisaks arendab selline lähenemine suhtlus- ja õpioskusi ning toetab aktiivset osalemist ainealases tegevuses (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010; Dale *et al.*, 2011).

Uuringud näitavad, et lõimitud õppematerjalid ei vähenda aineteadmiste omandamist, vaid võivad toetada sügavat arusaamist, sidudes õpitava erinevate kogemuste, visuaalse väljenduse ja praktiliste tegevustega (Escala *et al.*, 2024; Hardiman *et al.*, 2014). Selline lähenemine võimaldab õppijatel mõista õpitava tähendust ja rakendatavust ning toetab mõtestatud õppimist (Mehisto, 2012; Zhou & Brown, 2017).

Õppijasõbralikud ja visuaalselt toetatud materjalid vähendavad keelehirmu ning võimaldavad ka piiratud keeleoskusega õppijatel aktiivselt osaleda ja kogeda eduelamusi (Dale *et al.*, 2011). Eriti oluline on see kunstiõpetuses, kus loov tegevus ja visuaalne eneseväljendus toetavad enesekindlust ning muudavad keelekasutuse õppimise loomulikuks osaks (Shemyakina, 2020; Dinham, 2024; Paas, 2007). Selline lähenemine võimaldab kujundada õppijate vajadustest lähtuvaid õppematerjale, mis toetavad samaaegselt aineõpet, keele arengut ja aktiivset osalemist.

1.4 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Eestikeelsele õppele üleminek seab vene õppekeelele õpilastele väljakutseid, kuna samaaegselt tuleb omandada nii aineteadmised kui ka uus õppekeel. Uuringud viitavad, et loovad ja visuaalsed lähenemised, näiteks kunstiõpetuse lõimimine keeleõppega, võivad toetada keelelist enesekindlust ja vähendada keelebarjääre. Samas on vähe uuritud, kuidas õpetaja loodud lõimitud õppematerjalid toetavad õpilaste keelekasutust ja osalust aineõppes.

Selle põhjal on siinse uurimuse probleemiks, et eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis puudub piisav teadmine selle kohta, kuidas õpetaja loodud kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalid ning nende rakendamisel kasutatud metoodilised võtted

toetavad õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist enesekindlust kunstitunnis. Kuigi eestikeelsele õppele üleminekul peetakse oluliseks LAK-õppe rakendamist ja keeleliselt toetatud aineõpet, kuna keele areng toimub tähenduslikes ainealastes tegevustes (Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2010), on kunstiõpetuse kontekstis sellekohaseid uurimusi vähe. Samas on varasemad uuringud viidanud, et kunstiõpetus ja visuaalne eneseväljendus võivad toetada õppijate keelelist enesekindlust ja sihtkeele kasutamist (Shemyakina, 2020; Zhang & Jia, 2022; Dinham, 2024).

Bakalaureusetöö eesmärk oli kavandada, rakendada ja tegevusuuringu käigus täiendada kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjale ning analüüsida, kuidas need toetavad õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist enesekindlust.

Töö eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Milline oli õpilaste keelekasutus ja osalus enne lõimitud õppematerjalide rakendamist?
2. Kuidas muutus õpilaste keelekasutus ja osalus pärast lõimitud õppematerjalide rakendamist?
3. Millised lõimitud õppematerjalide elemendid toetasid kõige enam õpilaste eesti keele kasutamist, osalust ja keelelist enesekindlust?

2. Metoodika

Bakalaureusetöö eesmärgi saavutamiseks viisin läbi kvalitatiivse tegevusuuringu, kuna tegutsesin samaaegselt õpetaja ja uurijana ning soovisin teadlikult analüüsida ja arendada oma õpetamispraktikat. Uurimuse käigus töötasin kunstiõpetuse õpetajana välja kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalid (Lisa 1), rakendasin neid õppetöös ning jälgisin, kuidas need toetasid õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist enesekindlust. Tegevusuuring sobib hariduslikku konteksti, kus õpetaja kavandab muudatusi, rakendab neid ning refleksiooni kaudu täiendab oma õpetamispraktikat (Flick, 2014).

Uurimuse viisin läbi üldhariduskooli kunstitundides, kus paljude õpilaste emakeel on vene keel ja õppekeel eesti keel. Lõimitud õppematerjale rakendasin neljas 6. klassi paralleelis, kokku 59 õpilasega. Süvendatud andmekogumine ja analüüs keskendusid ühele 6. klassile, kus õppis 14 õpilast (8 tüdrukut ja 6 poissi) vanuses 12–13 aastat.

Valimi moodustasin eesmärgipärase valiku alusel, kuna klassis õppisid õpilased, kelle emakeel ei ole eesti keel ning kelle jaoks eestikeelne aineõpe esitab täiendavaid keelelisi väljakutseid. Valiku tegemisel lähtusin tegevusuuringu eesmärgist uurida konkreetset õpetamisolukorda süvitsi, mitte saavutada statistilist üldistatavust. Ühe klassi valimine

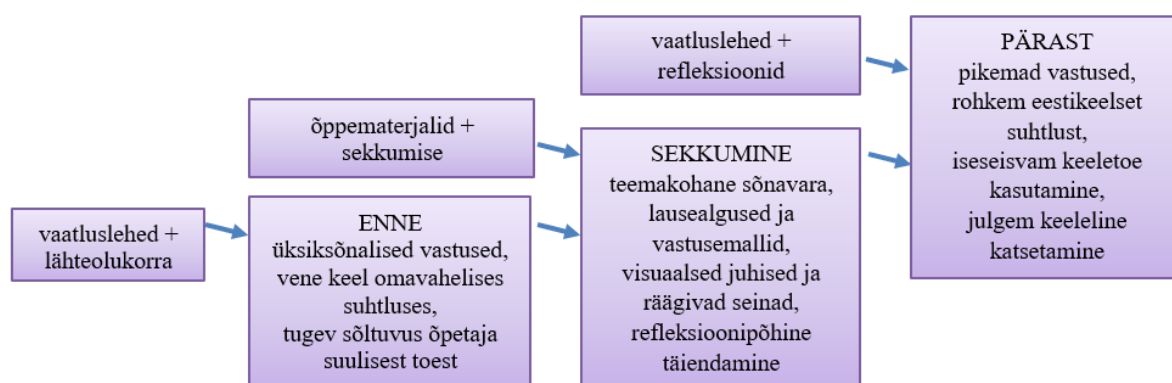
võimaldas koguda järjepidevaid vaatlusandmeid, jälgida õpilaste keelekasutuse ja osaluse muutusi ning märgata väiksemaid muutusi nende keelelises enesekindluses. Kuna õpetasin seda klassi regulaarselt, oli võimalik siduda andmekogumine tavapärase õppetööga ning kohandada õppematerjale vastavalt õpilaste vajadustele. Eesmärgipärane valim on kvalitatiivses uurimuses asjakohane, kui soovitakse keskenduda uurimisküsimuste seisukohalt informatiivsele juhtumile (Etikan *et al.*, 2016).

Andmeid kogusin tegevusuuringu käigus tunnivaatluste, refleksioonipäeviku ja õpilaste tööde kaudu. Tunnivaatlustes jälgisin õpilaste keelekasutust, osalust, vastuste pikkust, suhtluse algatamist ja keelelise toe kasutamist. Refleksioonipäevikusse kirjutasin tähelepanekud õppematerjalide toimivuse ja täiendamisevajaduste kohta. Õpilaste töödes analüüsisin keelelist väljundit, näiteks sõnavara kasutamist, lühitekste, koomiksidialooge, plakatitekste ja tööde kirjeldusi. Tegevusuuring koosnes neljast omavahel seotud etapist: lähteolukorra kaardistamine, sekkumise kavandamine, sekkumise rakendamine ning refleksioon ja analüüs. Etapid olid omavahel seotud tsükliliselt: iga etapi tähelepanekud mõjutasid järgmise etapi õppematerjale ja õpetamismõtteid.

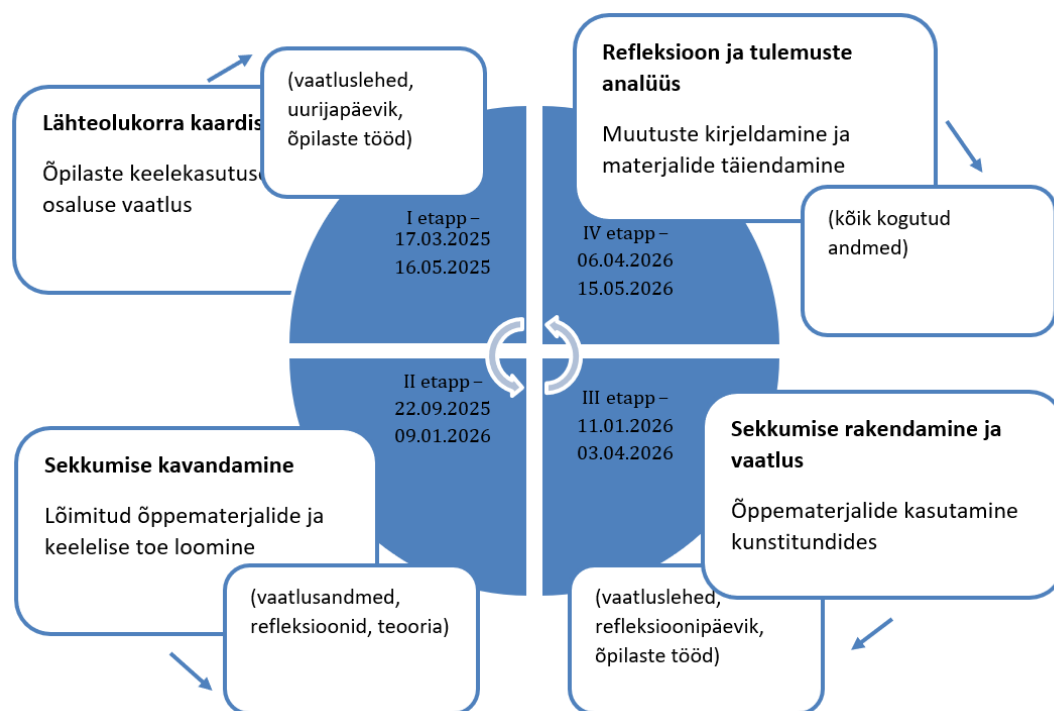
2.1 Tegevusuuringu etapid

Tegevusuuringu etappide (Joonis 2) läbivaks osaks oli refleksioon, mille põhjal tegin muudatusi õppematerjalides ja keelelise toe pakkumises. Refleksioonitsükkel (Joonis 1) kordus kogu uurimuse vältel: kaardistatud lähteolukorra põhjal kavandasin sekkumise, sekkumise rakendamise käigus kogusin tähelepanekuid ning täiendasin nende põhjal õppematerjale ja õpetamismõtteid.

Joonis 1. Tegevusuuringu etappide ja andmekogumise loogika



Joonis 2. Tegevusuuringu etapid ja andmekogumise protsess



I etapp – lähteolukorra kaardistamine

Tegevusuuringu esimeses etapis kaardistasin õpilaste keelekasutust ja osalust kunstitundides enne lõimitud õppematerjalide teadlikku ja süsteemset rakendamist. Selle etapi eesmärk oli mõista, kuidas õpilased kasutavad eesti keelt aineõppes, millistes olukordades nad eesti keelt väldivad ning millist keelelist tuge nad kunstitunnis vajavad.

Lähteolukorra väljaselgitamiseks vaatlesin ühe 6. klassi õpilaste tegevust üheksa kunstitunni jooksul. Iga tunni järel koostasid refleksioonipäevikusse sissekande (kokku 9). Vaatlusandmete kogumiseks kasutasin vaatluslehte (Lisa 2), mille abil fikseerisin õpilaste keelekasutuse, osaluse ja keelelise enesekindluse ilminguid. Vaatlused toimusid loomulikus õpikeskkonnas minu tavapärase kunstitundide ajal, mistõttu ei olnud õpilaste jaoks tegemist eraldi uuringuolukorraga.

Vaatluste ajal pöörasin tähelepanu sellele, mis keeles õpilased suhtlevad õpetaja ja kaaslastega, kui pikalt nad küsimustele vastavad, kas nad algatavad suhtlust eesti keeles ning kuidas nad osalevad praktilises tegevuses. Samuti jälgisin, kas õpilased vajavad ülesannete mõistmiseks lisaselgitusi, kas nad kasutavad tunnis pakutud sõnavara ning millistes olukordades nad lähevad üle vene keelele. Keelelise enesekindluse ilmingutena jälgisin

näiteks vabatahtlikku vastamist, valmisolekut proovida eesti keeles rääkida, küsimuste esitamist ning seda, kas õpilane jätkab eesti keeles suhtlemist ka siis, kui tema vastus ei ole keeleliselt täiesti korrektne.

Refleksioonipäevikusse (Lisa 3) kirjutasin pärast iga vaadeldud tundi oma tähelepanekud õpilaste käitumise, osaluse ja keelekasutuse kohta. Keskendusin sellele, millised olukorrad toetasid õpilaste eesti keele kasutamist ja millised olukorrad seda pigem takistasid. Samuti märkisin üles, millal õpilased vajasisid õpetaja tuge, millal nad kasutasid vene keelt ning millised ülesanded tekitasid rohkem suulist või kirjalikku keelelist väljundit.

Ilmnes, et õpilased osalesid praktilistes kunstiülesannetes üldiselt aktiivselt, kuid nende keeleline osalus jäi tagasihoidlikuks: nad vastasid õpetaja küsimustele sageli lühidalt, kasutasid üksiksõnu või lühikesi fraase ning vältisid pikemate vastuste andmist eesti keeles. Omavahelises suhtluses kasutasid õpilased valdavalt vene keelt ning ka õpetajalt abi küsimisel läksid sageli üle vene keelele. Samuti vajasisid õpilased ülesannete mõistmiseks ja oma mõtete väljendamiseks rohkem nähtavat keelelist tuge kui tavapärane suuline juhendamine.

Esimesele uurimisküsimusele „*Milline oli õpilaste keelekasutus ja osalus enne sekkumist?*“ vastust otsides selgus, et enne sekkumist oli õpilaste keeleline osalus praktilisest osalusest märksa tagasihoidlikum. Õpilased tegutsesid kunstiülesannetes aktiivselt, kuid suulised vastused jäid sageli üksiksõnade või lühifraaside tasemele. Eesti keelt kasutati peamiselt õpetaja otsese küsimuse peale, samal ajal kui omavahelises suhtluses domineeris vene keel. Eriti selgelt avaldus raskus olukordades, kus õpilased pidid oma tegevust kirjeldama või valikuid põhjendama. Mõistmisraskuste korral sõltusid nad suurel määral õpetaja suulisest lisaselgitusest, mitte tunnis nähtavast keelelisest toest.

Lähteolukorra kirjeldusest selgus, et ilma sihipärase keeletoeta ei kandunud aktiivne osalemine ainealases tegevuses üle keelelisse osalusse. Tulemus on kooskõlas LAK-õppe käsitlesega, mille kohaselt vajab keeleline areng nähtavat ja süsteemset tuge (Mehisto *et al.*, 2010). Seega oli sekkumise eesmärk luua tingimused, kus eesti keel muutuks õppetegevuse loomulikuks osaks. Omavahelises suhtluses domineeris enne sekkumist vene keel ning eesti keelt kasutasid õpilased harva õpetaja suunamisel ja ebakindlalt. Seetõttu ei kujunenud eestikeelne suhtlus õpilaste vahel stabiilseks ning aktiivne osalemine kunstitegevuses ei kandunud üle keelelisse osalusse. Eesti keele kasutamine jäi lühikeseks, situatsiooniti katkestatud ja tugevalt kontekstist sõltuvaks. Sellest võib järeldada, et keele areng ei toimu iseenesest, vaid vajab sihipärast ja nähtavat tuge. LAK-õppe käsitlese kohaselt peab õppijale olema kättesaadav vajalik keel (sõnavara, väljendid ja struktuurid), et ta saaks ainealases

tegevuses aktiivselt osaleda (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010). Seetõttu oli vaja luua keelelised „käepidemed“, mis aitaksid õpilastel oma tegevust eesti keeles sõnastada ning toetaksid järkjärgulist üleminekut sihtkeelele.

II etapp – sekkumise kavandamine

Teises etapis kavandasin sekkumise ehk lõimitud õppematerjalid (Lisa 1) ja nende elemendid, mille eesmärk oli toetada õpilaste eesti keele kasutamist, osalust ja keelelist enesekindlust kunstitunnis. Kavandamisel lähtusin esimese etapi vaatlusandmetest ja refleksioonidest.

Õppematerjalide koostamise põhimõtted

Lõimitud õppematerjalide koostamisel lähtusin nii kunstiõpetuse ainesisust kui ka LAK-õppe põhimõtetest. Esmalt valisin kunstitundide teemad, mis sobisid 6. klassi õpilaste arengutasemega ning olid seotud kunstiõpetuse õpieesmärkidega. Teemade planeerimisel tuginesin kunstiõpetuse teooriale ning kasutasin ainesisu kavandamisel Raudsepa 6. klassi kunstiõpetuse töövihikuid. Nende abil määratlesin, milliseid kunstimõisteid, töövõtteid ja teemasid tundides käsitleda.

Õppematerjalide visuaalseks kujundamiseks kasutasin Canva keskkonda. Canva võimaldas luua visuaalselt selgeid esitlusi, tööjuhiseid ja keelelisi tugimaterjale, kus tekst, pilt ja ülesande juhis olid õpilaste jaoks korraga nähtavad. Materjalide kujundamisel püüdsin jälgida, et need oleksid õpilastele arusaadavad, visuaalselt toetavad ja mitte liiga tekstirohked.

Pärast ainesisu valimist täiendasin õppematerjale LAK-õppe põhimõtetest lähtudes. See tähendas, et iga teema juures mõtlesin läbi, millist keelt õpilased tunnis vajavad: milliseid sõnu nad peavad mõistma, milliseid väljendeid nad saavad kasutada vastamisel, kuidas nad saavad oma tööd kirjeldada ning eesti keeles abi küsida. Selleks koostasın tunniteemade juurde võtmesõnavara, lausealgused, vastusemallid ja suhtlusfraasid.

Õppematerjalide koostamisel mõtlesin läbi ka võimalikud küsimused mida saan õpilastelt tunnis küsida. Näiteks planeerisin küsimusi töö kirjeldamise, värvivaliku, kompositsiooni, tööprotsessi ja õpilase isikliku arvamuse kohta (Lisa 8). Seejärel koostasın nende küsimuste juurde vastusemallid, et õpilastel oleks lihtsam oma mõtteid eesti keeles sõnastada. Näiteks võisid õpilased vastust alustada fraasidega „Minu töö on kujutatud...“, „Ma kasutasin...“, „Ma valisin selle värvi, sest...“ või „Mulle meeldib see töö, sest...“.

Eraldi pöörasin tähelepanu sõnavara valikule. Mõtlesin läbi, milliseid kunstimõisteid ja üldkeele sõnu õpilased vajavad tunni jooksul nii ülesande mõistmiseks kui ka oma töö kirjeldamiseks. Sõnavara ei esitanud ma ainult loeteluna, vaid toetasin seda visuaalselt.

Võimaluse korral sidusin sõna pildi, näite või lausega, et õpilastel oleks lihtsam selle tähendust mõista ja seda tunnis kasutada. Näiteks esitasin mõisteid kujul “pilt + sõna” või “pilt + lausemall”. Selline lahendus aitas muuta keele õpilastele nähtavaks ja kättesaadavaks.

Materjalide koostamisel püüdsin luua olukorra, kus eesti keel ei oleks tunnis eraldi keeleõppe ülesanne, vaid loomulik osa kunstiõpetuse tegevusest. Seetõttu sidusin keelelise toe praktiliste kunstiülesannetega: õpilased said kasutada sõnavara ja lausemalle töö kavandamisel, tööprotsessi selgitamisel, oma valikute põhjendamisel ja valminud töö kirjeldamisel. Nii toetas õppematerjal korraga nii ainetegevust kui ka eesti keele kasutamist.

Selleks kasutasin visuaalselt toetatud sõnavaraloendeid, tahvlijuhiseid (Lisa 9) ning klassiruumi paigutatud keelelisi tugimaterjale „rääkivaid seinu“ (Lisa 10), mis võimaldasid õpilastel iseseisvalt vajalikku sõnavara (Lisa 8) leida ja kasutada. Lisaks pakkusin õpilastele lausealgusi ja küsimuse-vastuse mudeleid, mis aitasid neil oma mõtteid struktureerida ja vastamist alustada.

Oluliseks metoodiliseks võtteks kujunes ka õpilaste suunamine olemasoleva keeleteo juurde. Selle asemel, et anda kohe vastus, juhendasin õpilasi kasutama nähtavaid abivahendeid, mis toetas nende autonoomiat ning vähendas keelevahetust vene keelele. Samal ajal oli keelekasutus seotud praktiliste kunstitöödega (töö kirjeldamine, valikute põhjendamine), et keel toimiks õppetegevuses töövahendina, mitte eraldiseisva harjutusena.

Tegevusuuringule omaselt ei olnud õppematerjalid lõplikud kohe nende esmakordsel koostamisel. Pärast tundide läbiviimist analüüsisin, millised materjali osad õpilasi toetasid ja millised vajasisid täiendamist. Kui märkas, et õpilastel oli raske vastust alustada, lisasin juurde lausealguseid. Kui mõni sõna või mõiste jäi arusaamatuks, täiendasin seda pildi, näite või lihtsama selgitusega. Kui õpilased eelistasid abi küsida vene keeles, lisasin õppematerjalidesse ja klassiruumi nähtavale eestikeelseid suhtlusfraase. Seega kujunesid õppematerjalid järk-järgult vastavalt õpilaste tegelikele vajadustele.

Selline lähenemine on kooskõlas LAK-õppe põhimõtetega, mille kohaselt toetab nähtav ja süsteemne keeleline tugi õppija osalust ning võimaldab keelt kasutada tähenduslikes tegevustes (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010). Tugivahendid toetavad õpilaste osalust aktiivsemalt ning vähendavad vajadust õpetaja pideva suulise toe järele.

Keelelise toe kujundamine õppematerjalides

Lähteolukorra analüüs näitas, et kuigi õpilased osalesid praktilistes tegevustes aktiivselt, jäi nende keeleline osalus tagasihoidlikuks. Kujundas, enda tähelepanekute põhjal õppematerjale sellisteks, et need toetaksid lisaks aine-eesmärkide saavutamisele ka keeleõpet,

lähtudes LAK-õppe põhimõttest, mille kohaselt toimub keele areng tõhusaimalt tähenduslikes ainetegevustes, kus aine- ja keeleõpe toetavad teineteist (Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2010). Õppematerjalide loomisel lähtusin ka multimodaalsuse põhimõttest, mille järgi toetavad õppimist erinevad väljendusviisid: tekst, pilt, visuaalid ja praktiline tegevus.

Õppematerjalide loomine toimus järk-järgult ning tegevusuuringule omaselt iteratiivselt. Esialgu koostasinn tunnimaterjalid tavapärase kunstiõpetuse loogika alusel, keskendudes peamiselt aine sisule ja praktilisele tegevusele. Pärast lähteolukorra kaardistamist täiendasin neid süsteemsemate keeleliste ja visuaalsete tugivahenditega. Õppematerjalid ei olnud uuringu alguses lõplikud, vaid täiendasin ja kohandasin neid tegevusuuringu käigus vastavalt vaatlustele ja refleksioonidele. Esimese etapi tulemuste põhjal lisasin õppematerjalidesse järgmised keelelised ja visuaalsed tugivahendid (Lisa 6):

- teemakohane sõnavara ;
- lausealgused ja lausemallid;
- juhendavad küsimused;
- töö kirjeldamise fraasid;
- visuaalsed näited ja illustratsioonid;
- tööetappide selgitused;
- suhtlusfraasid igapäevasteks olukordadeks;
- klassiruumi paigutatud „rääkivad seinad“.

Klassiruumi paigutasin „rääkivad seinad“ (Lisa 10), mis sisaldasid tunnis kasutatavat sõnavara, suhtlusfraase ja töö kirjeldamise väljendeid. Kuna kunstiõpetuses on oluline visuaalne eneseväljendus, kavandasin ülesandeid nii, et õpilased saaksid kasutada mitut väljendusviisi korraga. Näiteks sisaldasid ülesanded plakatite loomist, koomiksilaadseid töid, tööde kirjeldamist, kunstiteoste analüüsi ja lühitekstide koostamist. Selline lähenemine võimaldas ühendada visuaalse, kirjaliku ja suulise väljenduse ning pakkus õpilastele erinevaid võimalusi keele kasutamiseks.

Tegevusuuringule omaselt ei olnud sekkumine täielikult ette määratud. Õppematerjale täiendasin uuringu käigus vastavalt vaatlustele ja refleksioonidele. Näiteks lisasin täiendavaid lausemalle olukordadesse, kus õpilastel oli raske vastust alustada, täiendasin sõnavara ning lisasin uusi suhtlusfraase, kui ilmnes, et õpilased eelistasid abi küsimisel kasutada vene keelt. Sekkumine koosnes seega nii õppematerjalide kohandamisest, klassiruumi keelelise toe loomisest kui ka õppetegevuste ümberkujundamisest eesmärgiga muuta eesti keel õpilaste jaoks nähtavamaks, kasutatavamaks ja loomulikumaks osaks kunstitunnist.

Õppetegevused kavandasin nii, et õpilased saaksid kasutada eesti keelt loomulikes ja tähenduslikes olukordades. Näiteks sisaldasid ülesanded tööde kirjeldamist, oma valikute põhjendamist, plakatitekstide koostamist ja koomiksi dialoogide loomist. Kuna kunstiõpetuses on oluline visuaalne eneseväljendus, võimaldasid ülesanded ühendada pildi, teksti ja suulise väljenduse. Sekkumise kavandamisel pöörasin tähelepanu ka turvalise ja õppijat toetava õpikeskkonna loomisele. Andsin õpilastele vastamiseks rohkem aega, julgustasin kasutama ka osalisi vastuseid ning vajadusel täiendasin ja modelleerisin nende väljendust. Samuti rõhutasin, et eksimine on õppimisprotsessi loomulik osa ning tunnis väärtustasin eelkõige katsetamist, osalemist ja keele kasutamist, mitte keelelist korrektsust.

Pidasin oluliseks ka seda, et õppetegevused võimaldaksid õpilastel väljendada oma mõtteid mitmel viisil – visuaalselt, suuliselt ja kirjalikult. Kunstiülesanded võimaldasid õpilastel esmalt ideid kujutada ja seejärel neid sõnastada, mis vähendas keelelist pinget ning toetas enesekindlamat osalemist. Samuti kasutasin paaris- ja rühmatöid, mis löid õpilastele vähem pingelisi suhtlusolukordi ja võimaldasid eesti keelt kasutada turvalisemas keskkonnas.

III etapp – sekkumise rakendamine

Kolmandas etapis rakendasin kavandatud lõimitud õppematerjale kunstitundides ning jälgisin süstemaatiliselt õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist enesekindlust. Sekkumine toimus minu tavapärase kunstitundide raames ning õppematerjale rakendasin neljas 6. klassi paralleelis. Süvendatud vaatlus ja andmekogumine toimus siiski ühes valitud klassis (n = 14), mille õpilaste arengut jälgisin kogu tegevusuuringu vältel.

Sekkumise käigus kasutasin tundides erinevaid keelelisi ja visuaalseid tugivahendeid (Lisa 6), mille eesmärk oli muuta eesti keel õpilaste jaoks nähtavamaks ning toetada selle kasutamist loomuliku osana aineõppest. Tundides kasutasin teemakohast sõnavara, sõnavaraloendeid, lausemalle, töö kirjeldamise fraase, visuaalseid juhiseid, tööetappide selgitusi ning klassiruumi paigutatud „rääkivaid seinu“. Lisaks kasutasin ülesandeid, mis suunasid õpilasi kasutama eesti keelt nii suulises kui ka kirjalikus eneseväljenduses.

Õppetegevusi rakendasin nii, et õpilased saaksid kasutada eesti keelt erinevates olukordades: tööde kirjeldamisel, küsimustele vastamisel, oma valikute põhjendamisel, kaaslastega suhtlemisel ning tööde esitlemisel. Keeleline väljund oli integreeritud praktiliste ülesannete sisse ning ei olnud eraldiseisev tegevus.

Sekkumise rakendamise ajal kogusin andmeid vaatluslehtede (Lisa 6), refleksioonipäeviku ja õpilaste tööde kaudu. Vaatluste käigus jälgisin eelkõige järgmisi tunnuseid:

- eesti keele kasutamise sagedus;
- vastuste pikkus ja keerukus;
- eestikeelse suhtluse algatamine;
- lausemallide ja sõnavara kasutamine;
- keelelise toe iseseisev kasutamine;
- osalemine aruteludes ja praktilistes tegevustes;
- keelelise enesekindluse ilmingud.

Vaatlusandmete korrastamiseks kasutasin vaatluslehti ja vaatluspäevikut (Lisa 7), (Lisa 6). Vaatluslehtede abil fikseerisin kindlate tunnuste alusel õpilaste keelekasutuse, osalemise ja keelelise enesekindluse ilminguid, mis võimaldas mul võrrelda muutusi tegevusuuringu eri etappides. Vaatluslehed võimaldasid koondada andmeid süstemaatiliselt ning vähendada ohtu, et tähelepanekud jääksid liiga üldiseks. Vaatlusi täiendasin refleksioonipäevikuga, kuhu kirjutasin pärast tundi oma tähelepanekud ja järeldused. Refleksioonid aitasid mul analüüsida, millised meetodilised võtted toetasid õpilaste keelelist aktiivsust ning kuidas kohandada edasist õpetamist (Meadows, 2003).

Refleksioonipäevikusse kirjutasin pärast tundi tähelepanekud selle kohta, millised õppematerjalide osad toetasid õpilaste keelekasutust ning millised vajasisid täiendamist. Refleksioonid võimaldasid hinnata sekkumise toimimist ning kohandada õppematerjale vastavalt õpilaste vajadustele (Meadows, 2003).

Lisaks kasutasin õpilaste loodud töid (Lisa 6), mis võimaldasid analüüsida nende keelelist väljundit suulises, kirjalikus ja visuaalses vormis. Tööde põhjal sain hinnata, kuidas õpilased kasutasid omandatud sõnavara ja keelelisi struktuure ning mil määral kandus õppematerjalides pakutud keeleline tugi üle nende iseseisvasse väljendusse. Vajadusel kasutasin ka lühikesi suulisi täpsustavaid vestlusi õpilastega, et paremini mõista nende keelevalikuid ja reaktsioone tunnis. Need toimisid täiendava taustainfona refleksioonide toetamiseks.

Õpilaste tööde analüüsimisel keskendusin nendele töödele, kus oli olemas keeleline väljund. Kuna mitmed ülesanded ühendasid visuaalse ja keelelise väljenduse, võimaldasid need jälgida, kuidas õpilased kasutavad omandatud sõnavara ning mil määral kandub õppematerjalides pakutud keeleline tugi üle nende iseseisvasse väljendusse.

Mitme meetodi kasutamine võimaldas rakendada triangulatsiooni põhimõtet, mis suurendab kvalitatiivse uurimuse usaldusväärsustest (Flick, 2014; Carter *et al.*, 2014). Vaatlused, refleksioonid ja õpilaste tööd täiendavad üksteist ning võimaldavad kujundada tervikliku arusaama uuritavast nähtusest. Andmeid kogusin tegevusuuringule omaselt

tsükliliselt, kus iga etapi tulemused mõjutasid järgmiste etappide kavandamist.

Refleksioonide põhjal kohandasin õppetöö sisu ja keelelist tuge, mis võimaldas mul uurimisprotsessi käigus samaaegselt nii analüüsida kui ka arendada oma õpetamispraktikat.

IV etapp – andmete analüüs

Neljandas etapis koondasin ja analüüsisin tegevusuuringu käigus kogutud andmeid. Andmete analüüs toimus paralleelselt andmete kogumisega, mis on tegevusuuringule iseloomulik, kuna võimaldab uurijal samaaegselt nii analüüsida kui ka arendada oma õpetamispraktikat (Flick, 2014). Uurijapäevikut pidasin alates 2025. aasta märtsist, dokumenteerides uuringu käigus läbiviidud tegevused, tähelepanekud ja refleksioonid seoses õpilaste keelekasutuse ja osalusega.

Andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille aluseks olid vaatluslehed, refleksioonipäeviku sissekanded ja õpilaste tööd. Esmalt koondasin kõik kogutud andmed ning lugesin need korduvalt läbi. See võimaldas saada tervikliku ülevaate sellest, millised tähelepanekud kordusid erinevates andmeallikates. Seejärel alustasin andmete avatud kodeerimist. Kodeerimisel märkisin tekstis need tähenduslikud tekstiosad, mis seostusid uurimisküsimustega. Tähenduslikuks üksuseks pidasin vaatlusmärkmee, refleksioonilõigu või õpilastöö osa, mis andis infot õpilaste (edaspidi lühend Õ) keelekasutuse, osaluse, keelelise enesekindluse või õppematerjalide kasutamise kohta. Näiteks kodeerisin tähelepanekuid nagu „Õ vastas ühe sõnaga“, „Õ kasutas vene keelt“, „Õ kasutas lausemalli“, „Õ algatas suhtlust eesti keeles“ ja „Õ kasutas sõnavara iseseisvalt“.

Kodeerimise viisin läbi Wordi dokumendis, kuhu märkisin andmelõikude juurde esialgsed koodid kommentaaride või märgenditena. Näide kodeerimisest on esitatud lisas 12. Selline tööviis võimaldas säilitada seose algandmete ja hilisemate kategooriate vahel ning muuta analüüsiprotsessi läbipaistvamaks.

Pärast esmast kodeerimist koondasin sarnased koodid nende tähenduse ja omaduste alusel laiematesse kategooriatesse. Näiteks koondusid koodid „ebakindel keelekasutus“, „vajab tuge“ ja „kasutab vene keelt suhtluses“ kategooriasse **piiratud keelekasutus**. Koodid „kasutab tahvlijuhiseid“, „kasutab visuaalset tuge“ ja „kasutab sõnavaraplakateid“ koondusid kategooriasse **keelelise toe kasutamine**. Koodid „vastab aktiivselt“, „osaleb arutelus“ ja „algatab suhtlust eesti keeles“ koondusid kategooriasse **aktiivsem osalus**.

Andmeanalüüsi tulemusena kujunes viis peamist kategooriat:

- piiratud keelekasutus enne sekkumist;
- keelelise toe kasutamine;

- aktiivsem osalus;
- iseseisvam eestikeelne väljendus;
- keelelise enesekindluse ilmingud.

Ülevaade kategooriatest ja koodidest on esitatud lisa 13.

Vaatluslehed võimaldasid jälgida õpilaste käitumist tunnis, refleksioonipäevik aitas tõlgendada minu kui õpetaja tähelepanekuid ning õpilaste tööd andsid näiteid keelekasutusest kirjalikus ja visuaalses väljenduses. Sama nähtuse vaatlemine eri andmeallikate kaudu aitas vähendada ühe allika piiranguid ning muuta järeldused põhjendatumaks.

Lisaks suurendas analüüsi usaldusväärsust see, et kasutasin kogu analüüsi vältel samu vaatlustunnuseid: suhtluskeel, vastuste pikkus, suhtluse algatamine, keelelise toe kasutamine, osalus ja keelelise enesekindluse ilmingud. Kodeerimise ja kategooriate moodustamise käigus kontrollisin korduvalt, kas koodid vastavad algandmetele ning kas kategooriad on seotud uurimisküsimustega. Kujunenud kategooriad ja nende nimetused arutasin läbi juhendajaga, et vähendada ainult uurija subjektiivsest vaatenurgast tulenevat tõlgendamisriski.

2.2 Eetilised kaalutlused

Sell uurimuse viisin läbi kooskõlas teadusuuringute eetikanõuetega, pöörates erilist tähelepanu alaealiste osalejate õiguste ja heaolu kaitsele. Enne uuringu alustamist teavitasin õpilasi ja nende lapsevanemaid uurimistöö eesmärkidest, protsessist ja osalemise tingimustest arusaadavas keeles. Lapsevanematele edastasin kirjaliku teavituse (Lisa 5), milles selgitasin uuringu olemust ning andsin võimaluse keelduda lapse osalemisest. Õpilastelt küsisin suulise nõusoleku, rõhutades, et osalemine on vabatahtlik ning et sellest on võimalik igal ajal ilma negatiivsete tagajärgedeta loobuda. Kuna tegutsesin samaaegselt nii õpetaja kui ka uurijana, pöörasin tähelepanu sellele, et õpilased ei tunneks survet uuringus osalemiseks. Selgitasin, et osalemine ei mõjuta nende õppetulemusi ega hinnanguid. Järgisin kogu uurimisprotsessi vältel kahju mittepõhjustamise printsiipi: kõik tegevused olid kooskõlas õppekavaga ning arvestasid õpilaste eakohasust, mistõttu uurimus õppetöö loomulikku kulgu ei häirinud.

Konfidentsiaalsuse tagamiseks muutsin andmete analüüsimisel ja tulemuste esitamisel osalejate nimed anonüümseks, kasutades pseudonüüme või üldistavaid tähiseid (nt „õpilane“). Kogutud andmeid, sealhulgas vaatluslehti ja refleksioonipäevikut, säilitasin turvaliselt salasõnaga kaitstud keskkonnas, kuhu kõrvalistel isikutel puudus juurdepääs. Andmeid kasutasin üksnes selle uurimistöö eesmärgil. Uuringu läbiviimiseks sain loa kooli juhtkonnalt (Lisa 4), teavitades kooli uurimistegevusest ja selle eesmärkidest. Eetiliste

põhimõtete järgimine tagab osalejate heaolu, andmete usaldusväärsuse ning uurimistöö läbipaistvuse (Õunapuu, 2014; Meadows, 2003).

3. Tulemused ja arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalid ning rakendatud metoodilised võtted toetavad õpilaste keelekasutust, osalust ja keelelist eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis.

Teisele uurimisküsimusele (Kuidas muutus õpilaste keelekasutus ja osalus pärast lõimitud õppematerjalide rakendamist?) vastusena ilmneseid sekkumise järel muutused nii õpilaste keelekasutuses kui ka osaluses. Võrreldes lähteolukorraga kasutasid õpilased eesti keelt sagedamini ning nende vastused muutusid pikemaks ja sisukamaks. Kui enne sekkumist piirdusid vastused sageli üksiksõnade või lühikeste fraasidega, siis sekkumise järel kasutati rohkem lihtlauseid ning õpilased suutsid kirjeldada oma tegevust ja põhjendada valikuid. Vaatlusandmetest (Lisa 6) ilmnes, et õpilased vastasid aktiivsemalt, algatasid sagedamini suhtlust ning kasutasid eesti keelt ka omavahelises suhtluses. Näiteks hakkasid õpilased kasutama eestikeelseid väljendeid töö kirjeldamisel, abi küsimisel ja kaaslastega suhtlemisel, samas kui enne sekkumist toimus omavaheline suhtlus valdavalt vene keeles.

Samuti ilmnes, et sekkumise jooksul tekkis vajadus õppematerjale muuta. Refleksioonide põhjal täiendasin neid järk-järgult: kui vastuse alustamine osutus keeruliseks, lisasin lausealguseid; kui mõni sõna jäi arusaamatuks, täiendasin seda visuaaliga; kui abi küsiti vene keeles, lisasin nähtavale eestikeelsed suhtlusfraasid. Seega ilmnese sekkumise jooksul õppematerjalide kasutamise kõrval ka nende iteratiivne kohandamine. Just selline ette planeeritud ja samas jooksvalt kohandatav tugi sobitub hästi CLIL-i arusaamaga: Coyle jt kirjeldavad LAK-õpet kui kahefookuselist lähenemist, kus aine ja keel on põimitud ning aineõpetaja kasutab keelt toetavaid metoodikaid; Dale jt rõhutavad omakorda, et *built-in scaffolding* tähendab õpetaja poolt ette planeeritud küsimusi, kirjutamis- ja kõnemalle ning võtmesõnavara, mida õppijad saavad päriselt kasutada. Eesti LAK-käsiraamat soovib samal põhjusel lausealguseid, visuaalset materjali ja sõnavara korduvat kasutamist eri kontekstides.

Sekkumise jooksul ja järel ilmneseid selged muutused õpilaste keelekasutuses, osaluses ja enesekindluses. Õpilased kasutasid eesti keelt sagedamini ning nende vastused muutusid pikemaks ja sisukamaks. Kui enne sekkumist piirduti üksiksõnadega, siis nüüd kasutati lihtlauseid ning suudeti kirjeldada oma tegevust ja põhjendada valikuid. See viitab sisulisele nihkele õpilaste keelekasutuses: ka need õppijad, kes varem keelt vähe kasutasid, hakkasid

nüüd osalema ning väljendama end kasvõi fragmentaarselt, kuid siiski eesti keeles. Oluline muutus ilmnis õpilaste osaluses ja keelelises väljenduses. Pärast sekkumist (Lisa 6) vastasid õpilased aktiivsemalt, algatasid suhtlust ning kasutasid eesti keelt ka omavahelises suhtluses. Vastused muutusid pikemaks ja sisukamaks – üksiksõnade asemel kasutati fraase ja lihtlauseid ning õpilased suutsid oma tegevust kirjeldada ja põhjendada. Need muutused on kooskõlas LAK-õppe käsitlesega, mille kohaselt areneb keel kõige tõhusamalt tähenduslikes ja suhtluspõhistes tegevustes ning autentsetes suhtlussituatsioonides (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010; Dale *et al.*, 2011).

Kolmandale uurimisküsimusele (Millised lõimitud õppematerjalide elemendid toetasid kõige enam õpilaste eesti keele kasutamist, osalust ja keelelist enesekindlust?) vastates ilmnis, et õpilaste keelekasutust toetasid kõige enam nähtavad ja süsteemselt kasutatud keelelised tugivahendid. Olulisemateks elementideks kujunesid tahvlijuhised (Lisa 5), sõnavaraplakatid ja „rääkivad seinad“ (Lisa 6), küsimuse-vastuse mudelid, lausealgused ning töö kirjeldamise fraasid, millele õpilased said vastamisel ja suhtlemisel iseseisvalt toetuda.

Pärast sekkumist ilmnemid muutused nii õpilaste keelekasutuses, osaluses kui ka keelelises enesekindluses. Õpilased kasutasid eesti keelt sagedamini, nende vastused muutusid pikemaks ning nad suutsid varasemast enam oma tegevust kirjeldada ja valikuid põhjendada. Samuti täheldasin, et õpilased toetusid pärast sekkumist sagedamini nähtavale keelelisele toele ja vähem õpetaja suulisele lisaselgitusele. Eesti keelt kasutati õpetajaga suhtlemise kõrval rohkem ka omavahelises töösuhtluses.

Muutused ilmnemid ka keelelises enesekindluses. Kui enne sekkumist välditi eestikeelset vastamist sagedamini või jäädi üksiksõna tasemele, siis pärast sekkumist prooviti vastata ka siis, kui väljendus ei olnud täielikult korrektne. Õpilased kasutasid aktiivsemalt uusi sõnu, moodustasid pikemaid vastuseid ning kasutasid iseseisvalt õppematerjalides pakutud tuge. Samal ajal vähenes vene keele kasutamine ning selle roll muutus pigem toetavaks. Õppematerjalides kasutatud keeleline ja visuaalne tugi toetas õpilaste aktiivsemat, iseseisvamat ja enesekindlamat eesti keele kasutamist. Eesti keel hakkas toimima suhtlemise ja probleemide lahendamise vahendina.

Tegevusuuringu tulemused näitasid, et lõimitud õppematerjalide rakendamine toetas õpilaste eesti keele kasutamist, osalust ja keelelist enesekindlust kunstitundides. Eriti olulist rolli mängisid õppematerjalides kasutatud keelelised ja visuaalsed tugivahendid, nagu teemakohane sõnavara, lausemallid, visuaalsed abivahendid ja „rääkivad seinad“, mis võimaldasid õpilastel kasutada eesti keelt aineõppe loomuliku osana. Seetõttu seisneb

uurimuse praktiline väärtus seisneb selles, et tegevusuuringu käigus töötati välja ja katsetati lõimitud õppematerjale ning keelelisi tugivahendeid, mida on võimalik rakendada ka teistes mitmekeelsetes klassiruumides eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks. Saadud tulemuste põhjal võib soovitada aineõpetajatel kasutada oma aine õppematerjalides süsteemset keelelist tuge ning klassiruumis püsivaid visuaalseid abivahendeid, mis toetavad õpilaste iseseisvat keelekasutust. Eriti oluline on pöörata tähelepanu teemakohasele sõnavarale, visuaalsete vahendite kasutamisele ning keelelistele mudelitele, mis toetavad õpilaste arusaamist ja eneseväljendust. Käesoleva tegevusuuringu käigus loodud õppematerjalid ning nende arendamise põhimõtted võivad olla õpetajatele eeskujuks oma lõimitud õppematerjalide loomisel. Siinses uurimuses kasutatud lähenemist on võimalik kohandada erinevates õppeainetes, lähtudes konkreetse aine eesmärkidest ja ainealasest sõnavarast. Õpetajad saavad kavandada enda ainele sobivaid õppematerjale, lõimides neisse keelelise toe, visuaalsed abivahendid ning aine- ja keeleõppe eesmärgid. Seega pakub töö praktilist väärtust mitte ainult kunstiõpetajatele, vaid laiemalt ka teiste ainete õpetajatele, kes soovivad rakendada lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtteid ning toetada õpilaste sujuvat kohanemist eestikeelse õppega.

Tulemused on kooskõlas LAK-õppe käsitlusega, mille kohaselt toetab tähenduslik ja turvaline õpikeskkond keele loomulikku kasutamist ning õppijate enesekindluse kujunemist (Mehisto *et al.*, 2010; Coyle *et al.*, 2010). Samuti kinnitavad need varasemaid uuringuid, mille järgi loovad ja kunstipõhised tegevused võivad vähendada keeleõppega seotud ärevust ning julgustada õppijaid aktiivsemalt sihtkeelt kasutama (Shemyakina, 2020; Dinham, 2024). Kokkuvõttes muutus õpilaste keelekasutus aktiivsemaks, teadlikumaks ja iseseisvamaks ning eesti keel hakkas kujunema nende jaoks töö- ja suhtluskeeleks.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada tegevusuuringu konteksti ja uurimuse piiranguid. Esiteks oli uurija samaaegselt õpetaja ja andmekoguja, mis võis mõjutada nii andmete kogumist kui ka nende tõlgendamist. Selle mõju vähendamiseks kasutasini struktureeritud vaatluslehti ning keskendusin konkreetsetele jälgitavatele tunnustele. Teiseks põhinesid andmed peamiselt õpetaja vaatlustel, mistõttu võib hinnang õpilaste keelelisele enesekindlusele ja osalusele olla osaliselt subjektiivne. Usaldusväarsuse suurendamiseks võrdlesin õpilaste käitumist enne ja pärast sekkumist ning sidusin tähelepanekud nähtavate muutustega, näiteks vastuste pikkuse ja osaluse sagedusega. Kolmandaks keskendus uurimus peamiselt õpetaja vaatenurgale ega hõlmanud otseselt õpilaste endi hinnanguid. Õpilaste enesehinnanguliste andmete kaasamine oleks võimaldanud saada terviklikuma ülevaate nende

keelelisest enesekindlusest ja õpikogemusest, kuid töö mahuline piirang seekord seda analüüsida ei võimaldanud.

Tänuõnad

Soovin tänada kõiki õpilasi ja kooli, kes võimaldasid mul uurimuse läbi viia ja panustasid selle valmimisse. Südamest tänan oma juhendajat Ilona Võiku toetuse, väärtuslike nõuannete ja suunamise eest kogu töö valmimise jooksul. Suur tänu Pihel Hundile ja Liana Roosile, kes pakkusid keerulistel hetkedel väärtuslikke nõuandeid ja toetust. Lisaks olen tänulik oma lähedastele mõistva suhtumise ja toe eest õpingute ajal.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva bakalaureusetöö koostanud iseseisvalt ning kõik kasutatud allikad on korrektselt viidatud. Töö on koostatud vastavalt Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi nõuetele ja headele akadeemilistele tavadele ning seda ei ole varem esitatud.

Tehisintellekti kasutamine

Käesoleva töö koostamisel kasutasin tehisintellekti abivahendina teksti keeleliseks toimetamiseks, lausete sõnastamiseks ning mõtete selgemaks struktureerimiseks.

Tehisintellekti ei kasutatud andmete kogumiseks, analüüsimiseks ega uurimistulemuste genereerimiseks.

Kasutatud kirjandus

- Argus, R., & Bernhardt, K. (2024). *Me peame rääkima eestikeelsele õppele üleminekust*. Õpetajate Leht.
<https://opleht.ee/2024/04/me-peame-raakima-eestikeelsele-oppele-uleminekust/>.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL Skills: A practical book on Content and Language Integrated Learning*.
https://research.hva.nl/files/7246129/CLILSkills_pdf.pdf
- Dinham, J. (2024). The Arts as the content-subject for content and language integrated learning (CLIL): How the signature pedagogies of arts education align to CLIL aims. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(4), 352–363.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2308825>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
<https://dokumen.pub/qdownload/the-arts-and-the-creation-of-mind-9780300133578.html>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th ed.). London: SAGE.
https://www.researchgate.net/publication/340444168_An_Introduction_to_Qualitative_Research_Flick_U_2014_An_introduction_to_qualitative_research_Sage_Book_Review_for_Academic_Consultation
- Gochitashvili, M. (2023). Creating a Safe and Stress-free Environment when Using Extracurricular Activities in Second Language Teaching. *International Journal of Multilingual Education*, 9(1), 98–107.
<https://multilingualeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/9261>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2024). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*.
<https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/loimitud-aine-ja-keeleoep>
- Jäntti, P. (2019). *Arts-integrated EFL teaching in Finland – from the teachers' point of view*.
<https://jyx.jyu.fi/bitstreams/32b14981-1356-45e7-be13-618a087fc6ec/download>
- Kalberg, G.-E., & Pärtelpoeg, M. (2012). *Võtete varamu klassiõpetajale*. Studium.

- Kebbinau, M., & SA Innove (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe*
<https://oppekava.ee/loimitud-aine-ja-keeleope-ehk-lak-ope/>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikool kirjastus.
- McAlpine, L. (2016). *Why might you use narrative methodology? A story about narrative*.
 Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4(1), 32–57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
- Meadows, D. (2003). *Digital storytelling: Research-based practice in new media*. Visual
 Communication, 2(2), 189–193. <http://vcj.sagepub.com/content/2/2/189.extract>
- Mehisto, P., Frigols, M.-J., & Marsh, D. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja
 Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf
- Paas, P. (2007). *Kunstiõpetuse õpetajate arusaamad kunstiõpetuse eesmärkidest ja sisust*.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/802c0a84-a48d-4af6-ac7c-34192931d8a3/content>
- Ratnik, M. (2021). *Kunstide rakendamise õpilaste heaolu toetamisel koolis* (Doktoritöö, Tallinna Ülikool). <https://www.etera.ee/zoom/185135/view?page=1>
- Raudla, H. (2025). *Muutuv haridus – otsused ja sündmused, mis on vorminud Eesti hariduse praeguse palge*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2025/02/muutuv-haridus-%E2%9F%A9-otsused-ja-sundmused-mis-on-vorminud-eesti-hariduse-praeguse-palge/>
- Sedere, U. M. (2010). *Towards a Stress Free Education – The International Perspective*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508198.pdf>
- Shemyakina, V. (2020). *Kunsti ja eesti keele kui teise keele õppimise lõimimine põhikooli kunstiringis* (magistritöö, Tallinna Ülikool ja Eesti Kunstiakadeemia).
<https://tase20.artun.ee/wp-content/uploads/2020/06/Magistritöö-Valerya-16.05.pdf>
- Zhang, Y., & Jia, S. (2022). *A study on the effects of language and visual art integrated teaching on language learning performance and satisfaction of ethnic minority students in China*. Frontiers in Psychology, 13, 1048635.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048635>
- Zhou, M., & Brown, D. (2018). *Educational Learning Theories: 2nd Edition*.
<https://oercommons.org/courses/educational-learning-theories>
- Õunapuu, V. (2014). *Teadusliku uurimistöö kirjutamise juhend*. Tartu: Tartu Ülikool.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content>

LISAD

Lisa 1. Link valminud materjalidele

[Õppematerjalid](#)

Lisa 2. Vaatlusleht enne sekkumist

Vaatlusleht (17.03.2025–16.05.2025)

Vaatluse pikkus	Kasutab eesti keelt	Kasutab vene keelt	Keeleline enesekindlus	Kasutab õppematerjali tuge	Märkused
45 min	vähesel määral	sageli	Madal	ei	Õpilased vastavad enamasti üksiksõnadega, näiteks „sinine“, „puu“, „maja“. Pikemaid vastuseid välditakse. Omavaheline suhtlus toimub peamiselt vene keeles.
45 min	vähesel määral	aktiivselt	madal	ei	Õpilased kasutavad eestikeelseid sõnu ainult õpetaja küsimustele vastamisel. Töö kirjeldamisel minnakse sageli vene keelele üle.
45 min	osaliselt	sageli	madal	ei	Õpilased vajavad õpetaja suulist tuge. Vastused jäävad lühikeseks ning iseseisvat eestikeelset väljendust esineb vähe.
45 min	vähesel määral	aktiivselt	madal	ei	Omavaheline suhtlus toimub peamiselt vene keeles. Õpilased ei kasuta ainealast sõnavara iseseisvalt.
45 min	osaliselt	sageli	keskmine	vähesel määral	Mõned õpilased proovivad vastata lihtsate fraasidega, kuid pikem vastamine tekitab ebakindlust.
45 min	vähesel määral	aktiivselt	madal	ei	Õpilased ootavad õpetaja abi enne vastamist. Sageli küsitakse kaaslastelt abi vene keeles.
45 min	osaliselt	sageli	keskmine	vähesel määral	Mõned õpilased kasutavad üksikuid eestikeelseid sõnu, kuid terviklauseid ei moodustata.
45 min	vähesel määral	aktiivselt	madal	ei	Õpilased väldivad eestikeelse suhtluse algatamist ning eelistavad kasutada vene keelt.
45 min	osaliselt	sageli	madal	vähesel määral	Eesti keele kasutamine piirdub peamiselt õpetaja küsimustele vastamisega. Tööde kirjeldamisel kasutatakse üksiksõnu või lühikesi fraase.

Lisa 3. Märkmed enne sekkumist

Kunst. Teema "Värvipetlus" / 5kl. / Ukkakaak. / põhivärvid.
 Esmärk: põhivärvide ja sekundaarvärvide värviringi loomine.
 Keel: nimetada värve (punane, kollane, roheline) vastavalt üksteise sõnadega ja kui etteja omad ülesande küsimustega nagu "Kuidas saad seda värvi?"
 See näitab, et nad ei mõista täiesti keelest eestikeelseid sõnu, kuid nad mõistavad mõnda sõna.

Omapärase vahel õpilased teevad värvi keeles, õpilased teevad, kuid ei oska selgitada oma töö sisse ega eesmärki eesti keeles.

5kl. Külm / Soe vesi.
 Esmärk: värviringi loomine.
 Keel: nimetada värve (punane, kollane, roheline) ja need teevad sõnadega (punane, kollane, roheline) ja need teevad sõnadega (punane, kollane, roheline).
 Õpilased teevad õpetaja juhendil värvi ringi, kuid ei mõista ülesande eesmärki. Nad ei oska vastata küsimustele ega selgitada oma tegevust eesti keeles. Keelakasutus tekitab eestikeelseid sõnu.

5kl. Joon ja molaonijoon.
 Esmärk: mõista, et joon ei ole lihtne. Keel: kirjeldada jooni ja nende molaonijooni. (sirge, kumer, lühike, pikk, lai, kitsas, sirge, kumer, lühike, pikk, lai, kitsas).
 Siin oli antud õpilastele joonide nimetused, ette, taga, vasem, parem. Mõned õpilased nimetavad jooni, kuid nad ei oska selgitada sõnad (eesti keeles).
 Paljud ei julge vastata eestikeeles ning alustavad inglise keeles.

Lisa 4. Kooli juhile saadetud kaaskiri

Päring:

Ot: Juliana Fjodorova <juliana.fjodorova@kesk>
Date: 07. 3. 2025 r. 09:28
Subject: Tegevusuuring
To: Anni <rektor@kesk>

Tere, Narva Kesklinna Kooli direktor

Olen Tartu Ülikool tudeng ning töotan Narva Kesklinna Koolis kunstõpetuse õpetajana. Kirjutan Teile seoses oma bakalaureusetööga, mille raames soovin läbi viia uuringu oma õpilastega.

Minu uurimistöö teema on kunstõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalide arendamine ja rakendamine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis õpetaja vaatenurgast. Minu töö eesmärk on tegevusuuringu kaudu analüüsida, kuidas minu loodud lõimitud õppematerjalid ja metoodilised võtted toetavad vene õppekeelega õpilaste keelelist enesekindlust, keelekasutust ja osalust kunsttunnis.

Uurimisprobleem seisneb selles, et eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes pean aineõpetajana toetama samaaegselt nii ainealaste teadmiste omandamist kui ka eesti keele arengut, kuid õpetaja vajadustest lähtuvaid lõimitud õppematerjale on vähe uuritud.

Minu uurimisküsimused on järgmised:

- Kuidas toetavad kunstõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalid õpilaste keelelist enesekindlust ja keelekasutust kunsttunnis?
- Milliseid muutusi täheldab õpetaja õpilaste keelelises osaluses ja keelekasutuses tegevusuuringu eri etappides?
- Milliseid metoodilisi võtteid rakendab õpetaja lõimitud õppematerjalide kasutamisel ning kuidas tajub ta nende mõju õpilaste keeleõppele ja osalusele?

Viin uuringu läbi oma tundide raames ning kaasatud on minu enda õpilased. Järgin uuringu läbiviimisel kõiki eetikanoodeid: osalemine on vabatahtlik, vajadusel teavitatan lapsevanemaid ning kogutud andmeid kasutan anonüümselt ja ainult uurimistöö eesmärgil.

Palun Teie luba uuringu läbiviimiseks Narva Kesklinna Koolis.

Lugupidamisega

Juliana Fjodorova
kunstõpetaja
Tartu Ülikooli tudeng

Vastus:

Ot: Anni <rektor@kesk>
Date: 07. 3. 2025 r. 10:53
Subject: Re: Tegevusuuring
To: Juliana Fjodorova <juliana.fjodorova@kesk>

Tere, lugupeetud Juliana!

Võite oma uuringuid läbi viia meie kooli raames. Palun järgige kõiki eetikanoodeid ning kasutage kogutud andmeid anonüümselt ja ainult uurimistöö eesmärgil.

Lugupidamisega

Anni <rektor@kesk>
Na <rektor@kesk>

Lisa 5. Informeerimise vorm lapsevanematele

Lugupeetud lapsevanem

Olen Tartu Ülikool tudeng ning töötan Narva Kesklinna Koolis kunstiõpetuse õpetajana. Soovin Teid teavitada, et viin oma lõputöö raames läbi uuringu, mis on seotud kunstiõpetuse tundidega.

Uuringu eesmärk on hinnata minu poolt loodud õppematerjale ning õpetamismeetodeid, mis toetavad kunstiõpetuse ja eesti keele lõimimist eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis. Uuringu käigus vaatlen, kuidas õpilased osalevad tunnis, kasutavad eesti keelt ning kuidas toetavad õppematerjalid nende õppimist.

Uuring viin läbi minu enda tundide raames ning ei too kaasa õppetöös olulisi muudatusi. Andmete kogumine toimub vaatluse teel ning keskendub õpilaste õpitegevusele tervikuna, mitte üksikute õpilaste hindamisele.

Osalemine on vabatahtlik ning uuringus ei koguta isikuandmeid. Kõiki andmeid kasutatakse anonüümselt ja ainult teadustöö eesmärgil.

Kui Teil tekib küsimusi või Te ei soovi, et Teie laps uuringus osaleks, palun andke sellest mulle teada.

Tänan Teid mõistva suhtumise ja koostöö eest!

Lugupidamisega

Juliana Fjodorova
kunstiõpetaja
Tartu Ülikooli tudeng

Lisa 6. Vaatlusleht pärast sekkumist

Vaatlusleht (11.01.2026-13.02.2026)

Vaatluse pikkus	Kasutab eesti keelt	Kasutab vene keelt	Keeleline enesekindlus	Kasutab õppematerjali tuge	Märkused
45min	osaliselt	harva	Keskmine	jah	Õpilased kasutavad eesti keelt sagedamini ja julgemalt. Vastused nagu „Ma joonistan puu“ või „See on minu pilt“. Kasutavad tahvlil olevaid juhiseid ja sõnavara enne vastamist. Ei pöördu kohe vene keelele, vaid proovivad ise aru saada. Õpilased loevad tahvlil ja plakatitel olevaid juhiseid enne tegutsemist. Uurivad, et leida vajaliku sõna vastuseks jne. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle. Vajavad tuge.
45min	aktiivne	harva	Kõrge	jah	Õpilased kasutavad aktiivselt küsimuse-vastuse mudeleid. Näiteks „Ma joonistan maja“. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle. Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge.
45min	osaliselt	-	Kõrge	jah	Õpilased vaatavad „rääkivaid seinu“ ja sõnavaraplakateid enne vastamist. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle.
45min	osaliselt	harva		jah	Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge. Vaatavad „rääkivaid seinu“ ja sõnavaraplakateid enne vastamist. Keelekasutus ebakindel, kuid suureneb.

45min	Julgemalt	-	kõrge	jah	Õpilased algatavad ise suhtlust. Näiteks „Kas ma võin teha sinise värviga?“ või „Kuidas öelda eesti keeles...?“. Kasutavad õppematerjale iseseisvalt ja enesekindlalt. Vastavad õpetaja küsimustele. Paljud vastajad liiguvad üksiksõnadelt lausetele – õpilased said nüüd väljendada, miks nad selle värvi valisid või mis pildil toimub, muutuvad enesekindlamaks.
45min	aktiivselt	harva	Keskmine	jah	Õpilased kasutasid mõnel juhul omavahelises suhtluses vene keelt, näiteks pinginaabrilt abi küsimisel. Samas ilmnes, et õpetaja suunamisel püüdsid nad oma küsimused kohe eesti keelde ümber sõnastada ning kasutada neid eesti keeles. See viitab õpilaste kasvavale valmisolekule eesti keelt kasutada ning nende suutlikkusele keelevahetust teadlikult rakendada.
45min	aktiivselt	harva	Kõrge	jah	Õpilane iseseisvalt küsis pinginaabrilt teritajat. Kasutavad tahvlil olevaid juhiseid ja sõnavara enne vastamist. Ei pöördu kohe vene keelele, vaid proovivad ise aru saada. Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge ja suunamist.
45min	aktiivselt	-	Kõrge	jah	Õpilased ise on esitanud eesti keeles küsimuse: „Kuidas öelda eesti keeles silt?“ Kasutavad tahvlil olevaid juhiseid ja sõnavara enne vastamist.
45min	aktiivselt	harva	Keskmine	jah	Õpilased kasutavad aktiivselt tunniga seotud sõnu ja moodustavad lauseid. Õpilaste omavahelises suhtluses esines vene keelt jätkuvalt, kuid selle osakaal oli vähenenud.

Vaatluse pikkus	Kasutab eesti keelt	Kasutab vene keelt	Keeleline enesekindlus	Kasutab õppematerjali tuge	Märkused
-----------------	---------------------	--------------------	------------------------	----------------------------	----------

45min	osaliselt	harva	Keskmine	jah	Keelekasutus ebakindel, kuid suureneb. Õpilased kasutavad eesti keelt sagedamini. Õpilased proovivad vastata õpetaja küsimustele. Vastused nagu „Ma joonistan puu“ või „See on minu pilt“. Kasutavad tahvlil olevaid juhiseid ja sõnavara enne vastamist. Ei pöördu kohe vene keelele, vaid proovivad ise aru saada. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle.
45min	aktiivne	harva	Kõrge	jah	Õpilased kasutavad aktiivselt küsimuse-vastuse mudeleid. Näiteks „Ma joonistan maja“. Omavaheline suhtlus kohati ikkagi vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle.
45min	osaliselt	harva	Kõrge	jah	Õpilased kasutavad aktiivselt küsimuse-vastuse mudeleid. Näiteks „Ma joonistan ..., ma kasutan...“. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle. Õpilased püüdsid oma küsimused kohe eesti keelde ümber sõnastada.
45min	osaliselt	harva	Kõrge	jah	Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge. Vaatavad „rääkivaid seinu“ ja sõnavaraplakateid enne vastamist. Keelekasutus ebakindel, kuid suureneb. Ei pöördu kohe vene keelele, vaid proovivad ise aru saada.
45min	aktiivne	-	Kõrge	jah	Õpilased algatavad ise suhtlust. Näiteks „Kas ma võin teha sinise värviga?“ või „Kuidas öelda eesti keeles...?“. Kasutavad õppematerjale iseseisvalt ja enesekindlalt.

Lisa 7. Märkmed peale sekkumist

Kunst 6 kl. Elkepunktihespektiiv. $\rightarrow$ karettan (eetlies, tahvli, raakivaid vin).
 Esmark: nugaas ja kaues, kolmemahuline / keemilise loome soomistus, kus kõik sooned koonduevad tunnis kanetan, eetlies, kadumispunkt.

 Tahvlike soomistat $\rightarrow$ xpm soomist perpektiiv
 Ohilareel jalgivaid teevad markued. Ohilareel saavad heidess, are. Ohilareel algatavaad in suhtlusest Naateks kurevad ohetaja kaest. "Kas ma voin alustada?"
 "Kas ma voin kureda tenitajat?" Kuodes oelda eet keeles?
 Ohilareel karutavaad ohhe materjale inreistvalt ja eumkunollat. Vastavaad ohetaja hirmumustele.
 Paljud lutiuvad, uknikronaalelt lausetele- ohilareel saavaad valgenolaga, miks naal zelli vaku valivad vot huss pilotil toimuel. Julgemaad Proovivad ka omo vahel.
 Vene keele karutus on vahene, karutavaad vahel, aga keel esmark on saavustatud. Tulutan hivedaalt mee kole (vastavaad hirmumustele). "Vaada reina heale"

Kunst Gkl. "Dine linn" Grataaz.

Aine esmärke:

- tutvane õise linnahildiga
- vaatame kuidas valgus ja tuleb linnas paistavad

Kool:

- kasutame õhime grataasi tehnikat
- uus sõnu: - loovime kraapimine tehn.
- (valgus, vari, kontrast, - loome oma kunstiteose õigest linnast.
- kraapimine)

- vaatame kirsiniurtele oma töö kohta
- kirjeldame oma hiloli lihtsate lausetega,

Õpilased kasutavad mõnel juhul ikkagi oma vahelises suhtluses rohkem keelt, näiteks hinge raasre, abi, kurnimisel. Ohtava suhtumisel hõlpsalt, õpilased oma kinnimeered uude geeti keelde ümber tõlkida. Õpilased on raskesti ümberda geeti keeles, uuei neil on ümberalge fuge. →

→ "lahtid reinal"

→ "kaakivaal reinal"

Lisa 8. Teemakahane sõnavara

Sõnavara



Hommikul...	Õnnelik	Ma läksin...	BOOM! – Plahvatus
Päeval...	Kurb	Ma nägin...	WHOOH! – Kiire liikumine
Õhtul...	Üllatunud	Ma rääkisin...	Zzz... – Uni
Ühel päeval...	Vihane	Ma jooksin...	BLA-BLA-BLA – Vestlus
Järsku...	Naljakas	Me sõime...	LA-LA-LA – Laulmine
Lõpuks...	Hirmus	Me mängisime...	TAP-TAP – ammud
	Põnev	Me naersime...	

- ✓ Mõttele välja lugu! – Mis oli su kõige huvitavam päev?
- ✓ Joonista 4 kaadrit (algus, keskpäik, lõpp).
- ✓ Lisa tekst ja heliefektid.
- ✓ Kasuta kõne- ja mõttemulle!

Küsimustele vastamise mallid ja sõnavara

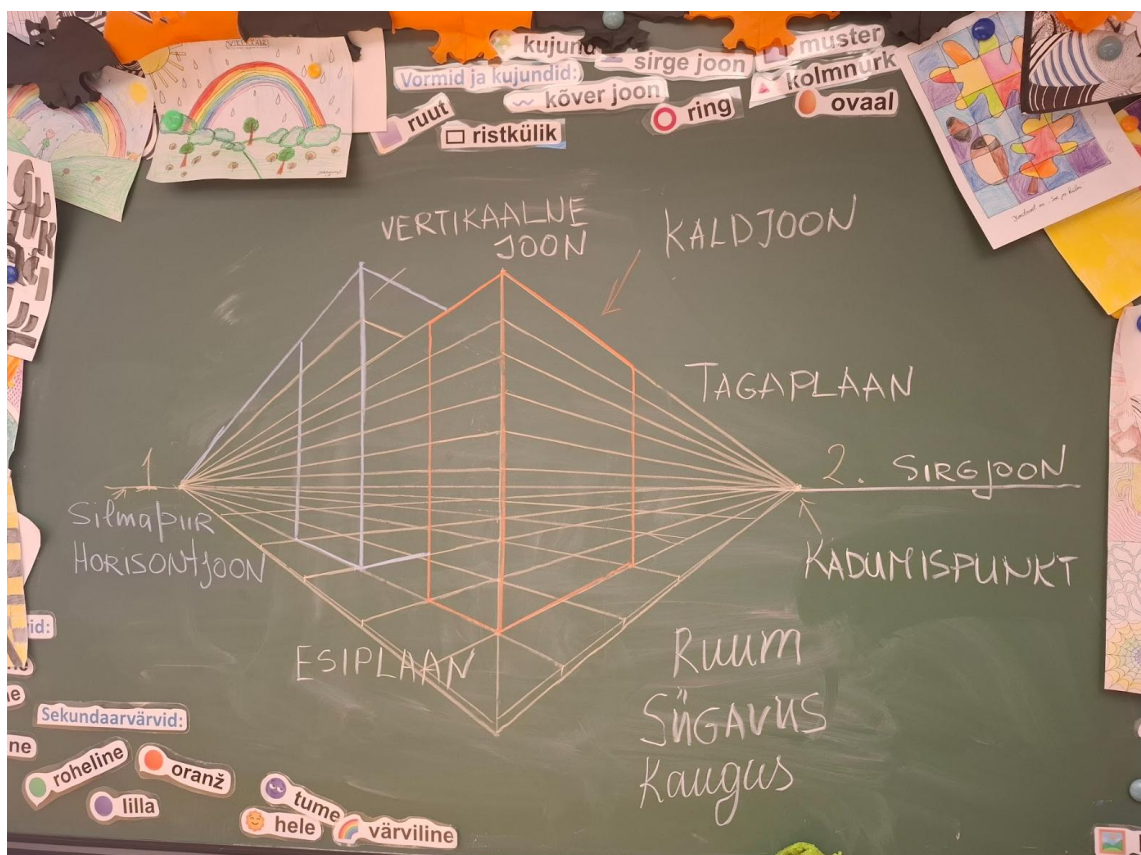
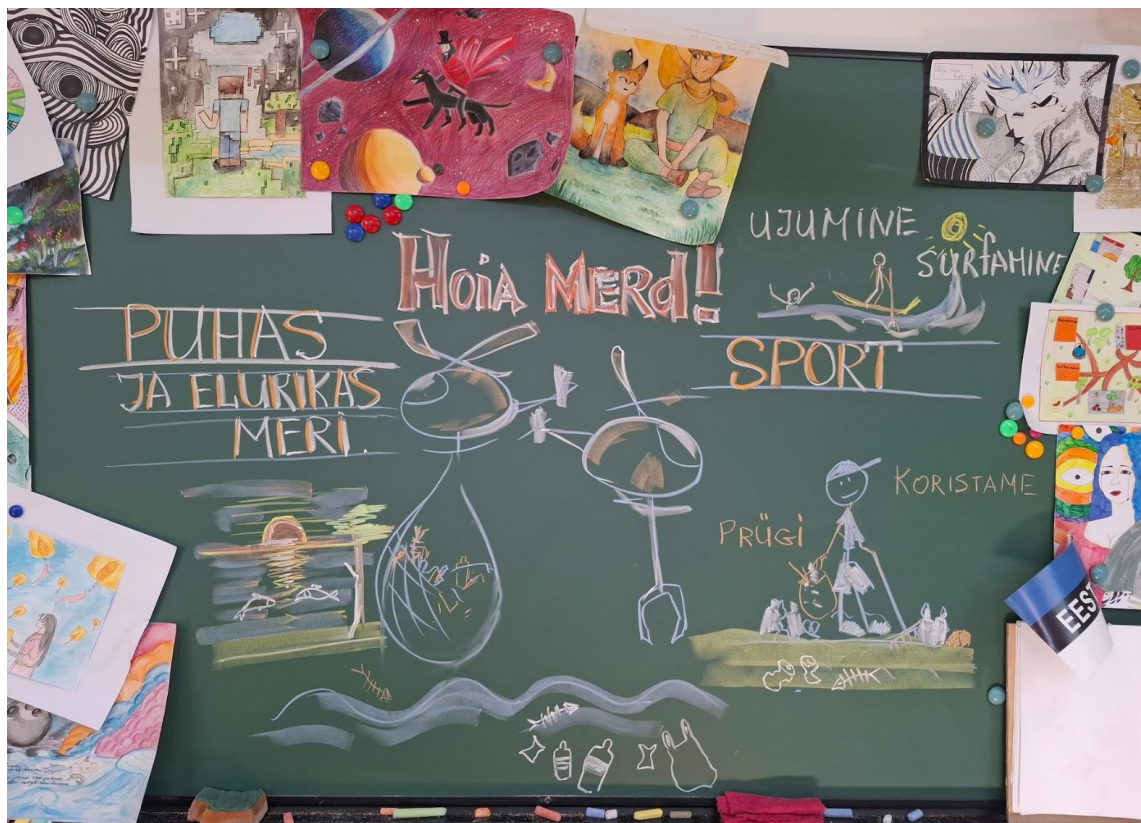


1. Mida me täna tegime?
2. Mis sõna sina valisid?
3. Mida sa oma pildil joonistasid?
4. Kuidas sa pildi tegid?
5. Kas sa kasutasid tähti?
6. Milliseid jooni sa kasutasid?
7. Mis pilt sul valmis sai?
8. Mis sulle selle töö juures meeldis?
9. Mis oli natuke raske?

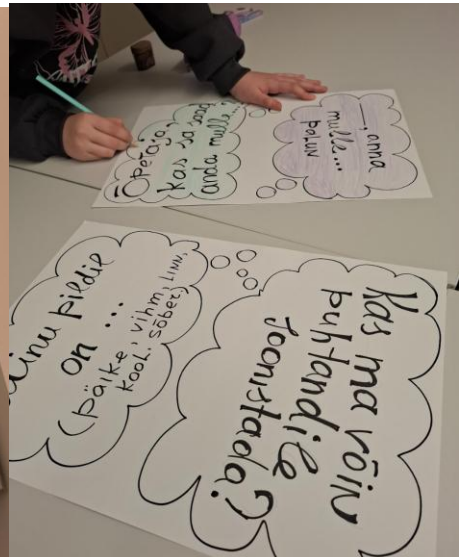
1. Me tegime ... Me joonistasime ... Me tegime pildi ...	4. Ma tegin pildi ... Ma kasutasin ...	7. See on vaas. See on mets. See on linn. See on taevast.	8. Mulle meeldis ... Mulle meeldis joonistada.
2. Minu sõna on ... Ma valisin sõna ...	5. Ma kirjutasin tähti.		
3. Minu pildil on ...	6. Ma kasutasin peenikest joont. Ma kasutasin paksu joont. Ma kasutasin sirget joont. Ma kasutasin lainelist joont.	9. Natuke raske oli ... Raske oli kirjutada. Raske oli alustada.	

- peenike joon
- paks joon
- sirge joon
- laineline joon
- murdjoon
- kaarjas joon
- spiraalne joon
- täht
- sõna
- kiri
- kaligraafia
- joonistama
- kirjutama
- värvima
- täitma
- kujundama

Lisa 9. LAK-õppemeetodid (Tahvlid)

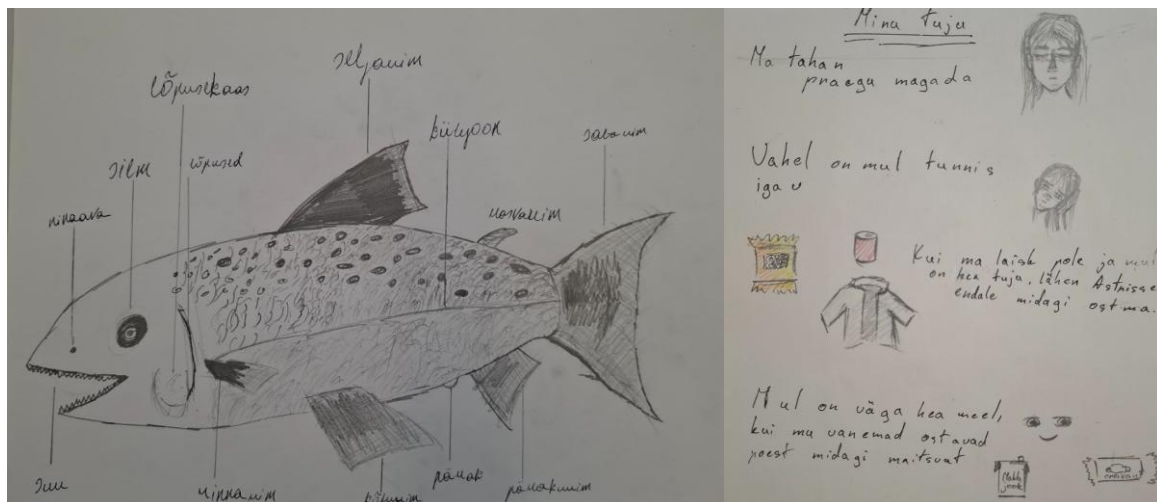
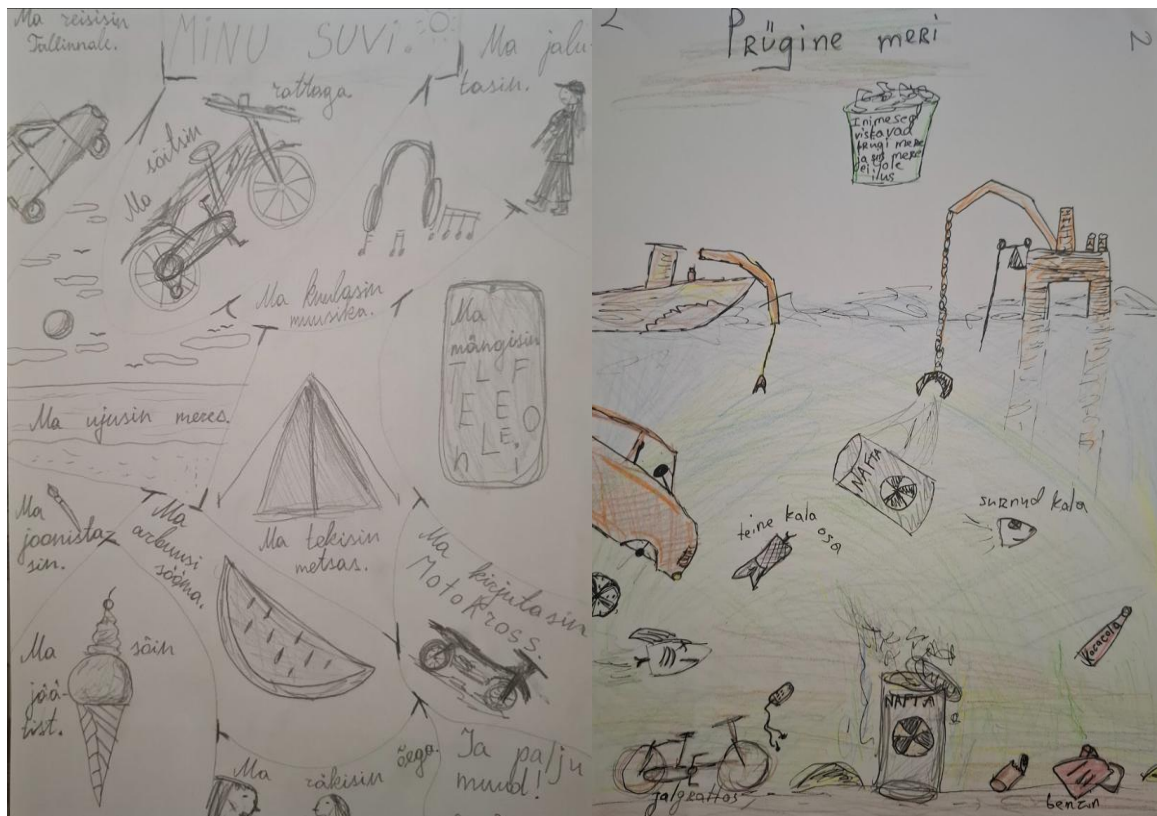


Lisa 10. LAK-õppemeetodid (rääkivad seinad)





Lisa 11. Õpilaste tööd



Lisa 12. Kodeerimine

Kodeerimine.docx

Файл Правка Вид Вставка Формат Инструменты Справка

11

Настройки Доступа

Vaatluse pikkus	Kasutab eesti keelt	Kasutab vene keelt	Keeleline enesekindlus	Kasutab õppematerjali tuge	Märkused
45min	osaliselt	harva	keskmine	jah	Õpilased kasutavad eesti keelt sagedamini ja julgemalt. Vastused nagu „Ma joonistan puu“ või „See on minu pilt“. Kasutavad tahvli olevaid juhiseid ja sõnavara enne vastamist. Ei pöördu kohe vene keelele, vaid proovivad ise aru saada. Õpilased loevad tahvli ja plakatitel olevaid juhiseid enne tegutsemist. Lurivad, et leida vajaliku sõna vastuseks jne. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle. Vajavad tuge.
45min	aktiivne	harva	kõrge	jah	Õpilased kasutavad aktiivselt küsimuse-vastuse mudeleid. Näiteks „Ma joonistan maja“. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle. Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge.
45min	osaliselt	-	kõrge	jah	Õpilased vaatavad „raakivaid seinu“ ja sõnavaraplakateid enne vastamist. Omavaheline suhtlus kohati vene keeles, kuid suunamisel lähevad eesti keelele üle.
45min	osaliselt	harva		jah	Õpilased kasutavad rohkem eesti keelt kui enne, kuid vajavad tuge. Vaatavad „raakivaid seinu“ ja sõnavaraplakateid enne vastamist. Keelekasutus ebakindel, kuid suureneb.
45min	julgemalt	-	kõrge	jah	Õpilased algatavad ise suhtlust. Näiteks „Kas ma võin teha sinise värviga?“ või „Kuidashelda teesti keeles...?“. Kasutavad õppematerjale iseseisvalt ja enesekindlalt. Vastavad õpetaja küsimustele. Paljud vastajad liituvad üksikisõnadelt lausetele – õpilased said neid väljendada, miks nad selle värvi valisid või mis pildil toimub, muutuvad enesekindlamaks.
45min	aktiivselt	harva	keskmine	jah	Õpilased kasutasid mõnel juhul omavahelises suhtluses vene keelt, näiteks pinginaabrit abi küsimisel. Samas ilmes, et õpetaja suunamisel püüdsid nad oma küsimused kohe eesti keelde ümber sõnastada ning kasutada neid eesti keeles. See viitab õpilaste kasvavale

Juliana Fjodorova

13:53 Сегодня

Aktiivsem osalus

Из импортированного документа

Juliana Fjodorova

13:53 Сегодня

Keelelise enesekindluse ilmingud

Из импортированного документа

Juliana Fjodorova

13:53 Сегодня

Piiratud keelekasutus Keelelise enesekindluse ilmingud

Из импортированного документа

Juliana Fjodorova

13:53 Сегодня

Keelelise enesekindluse ilmingud

Lisa 13. Kategooriad ja koodid

Kategooria	Näited koodidest
Piiratud keelekasutus	ebakindel keelekasutus; vajab tuge; kasutab vene keelt suhtluses
Keelelise toe kasutamine	kasutab tahvlijuhiseid; kasutab visuaalset tuge; kasutab sõnavaraplakateid; kasutab küsimuse-vastuse mudeleid
Aktiivsem osalus	algatab suhtlust; vastab aktiivselt; algatab eestikeelset suhtlust
Iseseisvam eestikeelne väljendus	pikem vastus; põhjendab valikuid; kasutab teemakohast sõnavara
Keelelise enesekindluse ilmingud	julgeb küsida; kasutab tuge iseseisvalt; teadlik keelevahetus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Juliana Fjodorova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kunstiõpetuse ja eesti keele lõimitud õppematerjalide arendamine ja rakendamine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis“, mille juhendaja on Ilona Võik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Juliana Fjodorova

20.05.2026