

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Kaarin Aamer

**EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPET TOETAVA
GRAAFILISE ROMAANI JA ÕPPETEGEVUSTE KOGU
LOOMINE PÕHIKOOILILE**

Magistritöö

Juhendaja Mare Kitsnik (PhD)

Narva 2025

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaarin Aamer,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eesti keele kui teise keele õpet toetava graafilise romaani ja õppetegevuste kogu põhikoolile“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Kaarin Aamer

18.05.2025. a

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kasutatud kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

SUMMARY

Creating a Graphic Novel and a Set of Learning Activities Supporting the Teaching of Estonian as a Second Language for Basic School

It is important that all students whose home language is not Estonian acquire a good command of the Estonian language at school. This helps them integrate into Estonian society and ensures better opportunities for further education and employment. Currently the Estonian language skills of students graduating from basic school leave much to be desired. In 2023, only 52% of students achieved a B1 level in the final exam of basic school. This is often attributed to students' low motivation to learn. At the same time, there is much room for improvement in the methodology of teaching Estonian.

One way to increase students' motivation to learn Estonian and to improve their language skills is through the development of Estonian language teaching methodology, including learning materials. Modern learning materials must be engaging and accessible, and they must support active learning.

The aim of this master's thesis was to create a literary narrative and a set of accompanying learning activities that support the teaching of Estonian as a second language to upper-level basic school students. The research questions were:

1. How to create an interesting literary narrative for basic school students?
2. How to linguistically adapt a literary narrative to be suitable for basic school students?

In the theoretical part of the master's thesis an overview is first provided of the role of reading, including literary texts, in second language learning and the challenges of reading for second language learners. Next, the thesis discusses how to motivate teenagers to read and examines ways to make reading texts interesting and accessible, including the role of illustrations. Finally, it addresses the types of learning activities that support and enhance reading.

To achieve the aim of the thesis and to answer the research questions, a development study was conducted, consisting of seven stages. In the first stage, information was collected about

topics of interest to basic school students. In the second stage, an initial version of the narrative was created. In the third stage, feedback was collected from basic school students about the narrative's appeal and comprehensibility. In the fourth stage, the narrative was edited according to student feedback and expert advice. In the fifth stage, the narrative was illustrated according to graphic novel principles. In the sixth stage, a set of learning activities was developed to accompany the graphic novel. In the seventh stage, the graphic novel and learning activity set were tested with a seventh-grade A2-level student group.

As a result of the thesis, a complete learning material was produced, consisting of a 150-page graphic novel titled "Aleksi's Summer" with 27 chapters and an accompanying set of active learning activities. The primary target group of the graphic novel is upper-level basic school students whose Estonian language level is A2–B1. However, the novel is also suitable for all interested readers, including native Estonian-speaking youth.

SISUKORD

SUMMARY	4
SISUKORD	6
SISSEJUHATUS	7
1. LUGEMINE TEISE KEELE ÕPPES	9
1.1. Lugemise roll teise keele omandamisel	9
1.2. Ilukirjanduse lugemine teise keele õppes	12
1.3. Lugemise raskus teise keele õppijale	13
2. TEISMELISTE LUGEMA MOTIVEERIMINE	15
2.1. Lugemistekstide huvitavus ja jõukohasus	15
2.2. Illustratsioonid	18
2.3. Õppetegevused	22
3. ARENDUSUURING: GRAAFILISE ROMAANI JA ÕPPETEGEVUSTE KOGU LOOMINE	25
3.1. Arendusuuringu esimene etapp: taustainfo kogumine	26
3.1.1. Üldhariduskooli õpilaste küsitlus	26
3.1.2. Prooviloo kirjutamine ja tagasiside kogumine	30
3.2. Arendusuuringu teine etapp: jutustuse algvariandi loomine	33
3.3. Arendusuuringu kolmas etapp: õpilaste tagasiside kogumine jutustuse algvariandi huvitavuse kohta	35
3.4. Arendusuuringu neljas etapp: jutustuse algvariandi toimetamine	45
3.5. Arendusuuringu viies etapp: jutustuse illustreerimine ja graafilise romaani valmimine	48
3.6. Arendusuuringu kuues etapp: õppetegevuste kogu loomine	52
3.7. Arendusuuringu seitsmes etapp: graafilise romaani ja õppetegevuste kogu katsetamine	54
3.7.1. Õpetaja tagasiside katsetamisele	55
3.7.2. Õpilaste tagasiside katsetamise kohta	57
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	63
KOKKUVÕTE	67
KASUTATUD KIRJANDUS	69
LISAD	78
Lisa 1. Graafilise romaani “Aleksi suvi” viis esimest peatükki	78
Lisa 2. Õppetegevuste kogu graafilise romaani „Aleksi suvi“ juurde	102
Lisa 3. Küsimustik graafilise romaani ja õppetegevuste kogu katsetanud õpilastele	113
Lisa 4. Intervjuu küsimustik õpetajale	115

SISSEJUHATUS

Olen üle kahekümne aasta noortele pillimängu õpetanud, improviseerin ja väljendan oma mõtteid muusika abil ning annan seda edasi ka õpilastele. Lugude jutustamine muusika kaudu on saanud inspiratsiooniks ka jutustuste kirja panemisel. Õppides magistriõppes eesti keele kui teise keele õpetajaks olen leidnud, et selliseid jutustusi võiks luua ka põhikoolinoorte keeleõppe toetamiseks.

Paljude põhikooliõpilaste eesti keele kui teise keele oskus ei ole praegu hea. 2023. aastal said ainult pooled põhikooli lõpueksami sooritajad B1-taseme (Eksamite infosüsteem, 2023). Õpilaste vähese keeleoskuse põhjuseks tuuakse tihti madalat motivatsiooni (Klaas-Lang & Praakli, 2015). Samas näitavad uuringud, et eesti keele kui teise keele õpe ei ole sugugi alati huvitav ja aktiivne (Kitsnik & Soolu, 2020).

Õpilastega individuaaltundides töötades on meil sageli ette tulnud avatud vestlusi, kus noored jagavad oma rõõme ja muresid nende jaoks olulistel teemadel, nagu sõbrad, suhted, kool ja hobid. Nii tekkis mul idee luua eesti keelt teise keelena õppivatele põhikooliõpilastele ilukirjanduslik jutustus, mis haaraks neid lugema ning oleks nende keeleoskustasemele sobiv ehk A2–B1-tasemel.

Varem on eesti keele kui teise keele madalama taseme lisalugemismaterjalina loodud mõningad jutustuste kogumikud. Linda Palts ja Monika Urb on oma magistritöö osana kirjutanud A2-taseme lisalugemistekstide kogumiku „Meie elu” (Palts & Urb, 2020). Lea Kreinin (2021) on loonud A2-tasemele lihtsate lugemistekstide kogumiku „Margus, kass ja õunamoos” (Kreinin, 2021). Ele Arder ja Monica-Linde Klemet loovad B1-taseme raamatut „Kogemata Eestis” (ilmub 2025). Eugenia Felert (2025) on kirjutanud oma bakalaureusetöö osana jutukeste kogu algtasemel eesti keele õppijaile „Anette ja kaunid linnukesed”. Põhikooli teisele ja kolmandale astmele ehk neljandast kuni üheksanda klassi õpilastele ei olnud senini minu teada ilukirjanduslikku lugemismaterjali loodud.

Siinse magistritöö uurimisprobleemiks oli muu kodukeelega põhikooliõpilaste nõrk eesti keele oskus ja madal õpimotivatsioon, mille üheks põhjuseks võib pidada huvitavate õppematerjalide vähesust ning passiivset õppemetoodikat.

Eelnevast lähtudes on magistritöö eesmärk luua põhikooliõpilasi huvitav ja neile jõukohane ilukirjanduslik jutustus ning selle juurde kuuluv õppetegevuste kogu.

Eesmärgist lähtuvalt püstitasin uurimisküsimused:

1. Kuidas luua põhikooliõpilastele huvitavat ilukirjanduslikku jutustust?
2. Kuidas kohandada ilukirjanduslik jutustus põhikooliõpilastele keeleliselt jõukohaseks?

Eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuse leidmiseks viisin läbi arendusuuringu, mis koosnes seitsmest etapist. Esimeses etapis kogusin taustainfot õpilasi huvitavate teemade kohta Ida-Virumaa põhikooli seitsmenda klassi õpilastelt ning lähtuvalt sellest kirjutasin prooviteksti, mida palusin lugeda ja tagasisidestada Ida-Virumaa 12–18-aastastel venekeelsetel noortel. Teises etapis kirjutasin jutustuse algvariandi. Kolmandas etapis kogusin õpilaste tagasisidet jutustuse algvariandi huvitavuse ja arusaadavuse kohta. Neljandas etapis toimus jutustuse algvariandi toimetamine. Viiendas etapis jutustus illustreeriti ja sellest valmis graafiline romaan. Kuuendas etapis koostas graafilise romaani juurde õppetegevuste kogu. Seitsmendas etapis palusin graafilist romaani ja õppetegevuste kogu katsetada ühe Tallinna kooli seitsmenda klassi õpperühma eesti keele kui teise keele tundides.

Magistritöö käigus valmis terviklik õppematerjal, mis koosneb 27 peatükiga 150-leheküljelisest graafilisest romaanist „Aleksi suvi” ja selle juurde kuuluvast aktiivõppetegevuste kogust.

Magistritöö koosneb neljast peatükist ja neljast lisast. Esimeses peatükis kirjeldan lugemise rolli teise keele õppes. Teises peatükis käsitlen teismeliste lugema motiveerimisega seotud aspekte. Kolmandas peatükis kirjeldan arendusuuringut, mille käigus valmisid graafiline romaan ja õppetegevuste kogu. Neljandas peatükis on arutelu ja järeldused. Graafilise romaani viis esimest peatükki ja õppetegevuste kogu viis esimest peatükki on magistritöö lisades. Graafiline romaan "Aleksi suvi" ja selle juurde kuuluv õppetegevuste kogu ilmuvad 2025. aasta juulis.

1. LUGEMINE TEISE KEELE ÕPPES

Lugemine on üks neljast keelelisest osaoskusest, mida teist keelt õppides arendatakse (Euroopa Nõukogu, 2023). Lugemistekstid võivad olla väga mitmekesistes žanrides: tarbetekstid, teabetekstid, ilukirjanduslikud tekstid (Kasik, 2007). Teise keele tundides loetakse tavaliselt õpikus pakutavaid tekste ning muid tekste, mille valik sõltub eelkõige õpetajast.

Lugemine on teise keele omandamisel oluline kahel peamisel põhjusel. Esiteks annab lugemine keelelist sisendit (ingl *input*), mis aitab keeleõppijal omandada keelekonstruktsioone mitmesugustes seostes ja kontekstides (Soodla jt, 2013). Teiseks saavad keeleõppijad lugemise kaudu informatsiooni ja uusi teadmisi ning kogevad erisuguseid emotsioone õpitava keele- ja kultuurikeskkonna kohta (Krall, 2003). Samas aga ei ole kõik keeleõppijad sugugi alati väga motiveeritud lugema. Õpilastel puudub tihti motivatsioon lugeda nii oma emakeeles kui ka teises keeles (Guo, 2012). Seega on oluline teadvustada, et lugemistekstid peavad olema õppijaile huvitavad (Kitsnik jt, 2022). Igavad ja liiga rasked tekstid mõjuvad keeleõppijale demotiveerivalt (Kitsnik & Soolu, 2020; Bekleyen, 2011; Hamada & Kito, 2008; Kikuchi & Sakai, 2009; Kikuchi, 2015; Muhonen, 2004).

Käesolevas peatükis käsitlem lugemise rolli teise keele omandamisel (osas 1.1), vaatlen ilukirjandust tekstiliigina, mis toetab õppijate keelelist ja kultuurilist arengut (osas 1.2) ning arutlen teise keele õppijate lugemisraskuste üle (osas 1.3).

1.1. Lugemise roll teise keele omandamisel

Teise keele õppimisel arendatakse nelja keelelist osaoskust: lugemist ja kuulamist kui retseptiivseid osaoskusi ning rääkimist ja kirjutamist kui produktiivseid osaoskusi. Retseptiivsed osaoskused tähendavad teksti mõistmist ning produktiivsed osaoskused ise teksti loomist. Kõik osaoskused on omavahel seotud ning hea keeleoskuse saavutamiseks peab neid arendama tasakaalustatult (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Lugemisoskuse arendamiseks on vaja lugeda. Igapäevaelus puutuvad inimesed kokku väga paljude eri tüüpi tekstidega – tarbetekstide, meediatekstide, populaarteaduslike tekstide, ilukirjanduslike tekstidega (Vardja, 2010). Lugemisoskus tähendab võimet erinevates tekstides orienteeruda, nende sisu mõista, hinnata ja praktiliselt kasutada (Vardja, 2010).

Lugemine aitab mõista ühiskonna toimimist, selles kehtivaid norme, traditsioone ja väärtusi (Economou, 2015).

Lugemisoskuse arendamiseks loetakse keeletunnis nii spetsiaalselt keeleõppeks loodud, autentsetest tekstidest kohandatud või ka täiesti autentseid tekste. Autentne tekst pole loodud keeleõppe eesmärgil, vaid elulisel suhtluseesmärgil ning selles kasutatav keel on loomulik, mitte õppe-eesmärgil lihtsustatud või täiendatud (Thomas, 2014). Nüüdisaegses keeleõppes kasutatakse peamiselt autentseid tekste, sest need sisaldavad loomulikku keelt, mis aitavad kontekstuaalselt ja kultuuriliselt teksti mõista. Autentseid tekste saab vajaduse korral lihtsustada õppijate vanusele ja keeleoskustasemele sobivaks või luua õppe-eesmärgil autentselaadseid tasemekohaseid tekste (Thomas, 2014).

Keele tõhusaks õppimiseks peavad õppijad esiteks lugema eri tüüpi tekste ja teiseks lugema palju (Saarso & Sõrmus, 2008). Madalamatel keeleoskustasemetel sobivad lugemiseks lihtsamad tekstid, mille teema on konkreetne, tuttav ja igapäevane, mis on jutustavad või kirjeldavad ja sisaldavad peamiselt põhisonavara (Saarso & Sõrmus, 2008). Lihtsamad tekstid on lühikesed, sarnases kontekstis sageli korduva sõnavaraga ning lihtsama grammatilise struktuuriga (nt lihtlauseid, ühe kõrvallausega liitlauseid, ühekordne eitus). Sellised tekstid on näiteks dialoogid, lühitekstid, lihtsamad teabetekstid, tarbetekstid, autentsed ilukirjandustekstid (Kitsnik jt, 2022). Teksti mõistmist toetab ka kujundus, joonised ja pildid (Ilves, 2008). Kõrgematel keeleoskustasemetel lisanduvad keerukamad tekstitüübid, mille teemad on abstraktsed, milles arutletakse ja analüüsitakse ning mis sisaldavad harvem esinevat ning keerukat sõnavara ja väljendeid (Saarso & Sõrmus, 2008).

Lugemistekstide juurde kuuluvad keeletunnis tavaliselt harjutused ja ülesanded. Harjutused on suurema toetusega ning neil on olemas õiged vastused. Harjutusteks võivad olla näiteks teksti põhjal küsimustele vastamine, kui vastused on tekstis otseselt olemas; teksti põhjal esitatud väidete õigsuse üle otsustamine; teksti ja piltide ühendamise vmt. Ülesanded on ilma toetuseta ja ilma õigete vastusteta ja neid täites peavad õppijad kasutama kõiki oma keelelisi ressursse (Mikk & Kitsnik, 2025). Ülesanded on näiteks teksti lugemise järel teksti tegelaste käitumise üle arutlemine või teksti põhjal plakati loomine. Harjutuste ja ülesannetega õpetatakse õppijaile lugemisstrateegiaid: üldlugemist, valiklugemist, süvalugemist ja loovlugemist (Kärtner, 2000; Kitsnik & Melnikova, 2023).

Ingrid Krall (2003) on kirjeldanud lugemistegevusi järgmiste etappidena:

- häälestamine – loetava teema kohta eelküsimumuste esitamine, piltide vaatamine ning selle põhjal sisu aimamine;
- lugemiseelne etapp – piltide/võtmesõnade/pealkirjade vaatamine ning küsimuste esitamine, uute sõnade ja väljendite seletamine, küsimuste ja väidete lugemine;
- lugemisaegne etapp – lugemiseelse faasi oletuste kinnitus erinevate harjutuste kaudu (nt lünkade täitmine, lõikude järjestamine, küsimustele vastamine, lausete lõpetamine, jutule alguse ja lõpu kirjutamine, lõigu ja pildi ühendamine jne);
- lugemisjärgne etapp – õpitu kinnistamine ja omandatu kasutamine mõnes teises situatsioonis (nt vastuste vormistamine, arutlus ja/või vestlus antud teemal, tekstianalüüs, uue alguse ja lõpu välja mõtlemine, tegelastevaheliste dialoogide koostamine).

Tõhusaks keeleomandamiseks on vaja palju lugeda. Lugemine annab suure osa keelelisest sisendist, mis arendab õppija keelekonstruktsioone – sõnavara ja grammatika ühendeid (Ellis, 2013; Kitsnik, 2018). Rohket keelelist sisendit saades hakkavad õppijad sageli korduvaid konstruktsioone kõigepealt märkama, seejärel meelde jätma ning lõpuks ise looma. Keeleoskus areneb tõhusalt siis, kui sisendit saadakse palju ja sisendis esinevad konstruktsioonid korduvad (Vainik jt, 2024). Rohke sisendi saamiseks ei piisa ainult keeletundides lühikeste tekstide lugemisest. Vaja on ka ekstensiivset lugemist (ingl *extensive reading*), mis tähendab, et loetakse pikema perioodi jooksul pikemaid, mitte väga keerukaid tekste, lugedes keskendutakse teksti üldmõttele, mitte detailidele, ning lugemist nauditakse (Bamford & Day, 1997).

Teises keeles lugemise puhul on madalamatel keeleoskustasemetel väga oluline sobiva lugemisvara leidmine. Krasheni sisendkeele hüpoteesi järgi toimub keele õppimine ainult siis, kui õppija puutub kokku sihtkeelega, mis on ainult veidi keerulisem kui õppija olemasolev tase. Sel juhul on õppija võimeline tundmatuid konstruktsioone konteksti abil aimama (Krashen, 1985). Tekstid peavad lugejale ka huvi pakkuma. Jõukohaste ja huvipakkuvate tekstide lugemine arendab õpilaste lugemisoskust ning soodustab eluaegse lugemisharjumuse teket (Brown jt, 2000).

Kokkuvõttes on lugemisel teise keele oskuse arengus väga tähtis roll. Lugemine annab infot

ja teadmisi ning tekitab emotsioone õpitava keele kultuurikeskkonna kohta. Lugemine on ka oluline sisend, mis arendab õppijate keelekonstruktsioone. Keele õppimiseks on kasulik palju lugeda ja kasutada seejuures sobivaid lugemisstrateegiaid. Õppijates lugemissoovi tekitamiseks peavad lugemistekstid olema huvitavad ja jõukohased.

1.2. Ilukirjanduse lugemine teise keele õppes

Kirjanduse mõistel on mitu tähendust. Mõnikord nimetatakse kirjanduseks kõiki kirja pandud või trükitud tekste. Sagedamini kasutatakse kirjanduse mõistet aga ilukirjanduse tähenduses. Ilukirjandus on kirjanduse kunstiline vorm, mille sisuks on väljamõeldud lood. Ilukirjanduse eesmärk on pakkuda lugejaile lugemisnaudingut, panna lugejaid teksti tegelastele kaasa elama ja tekstis juhtuva üle mõtlema (Puksand, 2012). Ilukirjanduse põhiliikideks on proosa, luule ja draama. Põhiliigid jagunevad omakorda žanriteks: proosa – romaan, novell, jutustus; näitekirjandus – tragöödia, komöödia, draama; luule – ood, eeleegia, sonett jne. Põhižanre võib omakorda jagada aladžanriteks. Näiteks romaan jaguneb ajalooliseks romaaniks, krimiroomaniks, ulmeromaniks, armastusromaaniks jne (Krusten jt, 2006).

Ilukirjanduse lugemine annab teadmisi, laiendab lugejate silmaringi ning arendab empaatiavõimet, milles võib peituda ka kasvatuslik element (Uibu & Timm, 2014). Ilukirjanduse lugemise peamine eesmärk on tunda naudingut ladusast ja huvitavast kirjatööst. Ilukirjandus arendab ka lugejate kognitiivseid võimeid: mõtlemis- ja arutlemisoskust (Economou, 2015). Ilukirjandusliku teksti lugemisel on lugeja arusaamine ja tõlgendus pidevas liikumises erinevate hoiakute vahel. Lugeja seos tekstiga põhineb Judith Langeri (2005, viidatud Economou, 2015 järgi) järgi neljal etapil:

- teksti kujutusmaailma sisenemine – lugejal kujunevad teksti suhtes esmased arusaamised ja ootused, sh varasemate teadmiste ja kogemuste aktiveerimine;
- tekstis olemine – lugeja aktiivne suhestumine tekstiga, looga ning seoste loomine tegelaste, sündmuste ja ideede vahel; tähenduse loomine kriitiliselt distantsilt vaatamata;
- tekstist välja tulemine – lugeja “eemale astumine” otsesest teksti tajumisest, loetu analüüsimine; teksti varasemate arusaamade kriitiline ümberhindamine ja täiendamine;

- tekstist eemaldumine – teksti kui terviku mõtestamine ja analüüsimine. Ilukirjanduslikud tekstid arendavad ka lugejate keeleoskust, sest neis kasutatakse rikkalikku keelt, mis on sageli ka kujundlik ja mitmetähenduslik (Pulimeno jt, 2020).

Ilukirjandusel on teise keele omandamisel oluline roll. Ilukirjanduse kasutamine nii lugemise, kirjutamise, kuulamise, rääkimise kui ka sõnavara ja grammatika õpetamiseks on tänapäeval võõrkeele ja teise keele õppimisel järjest enam kasutusel (Mendea, 2018). Samas on ilukirjanduslik tekst üks kõige keerukamaid tekstiliike. Ilukirjandus sisaldab sõnavara ja keelekonstruktsioone, mis teistes tekstitüüpides sageli ette ei tule (Krsteva & Kukubajska, 2014). Paljude ilukirjanduslike teoste mõistmine ja nautimine muutub jõukohaseks alles kõrgematel keeleoskustasemetel (alates B2-tasemest) (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Kokkuvõtteks on ilukirjanduse lugemine keeleõppijale oluline. Ilukirjandus tekitab emotsioone, arendab kujutlusvõimet, pakub mõtteainet ja arendab empaatiat. Ilukirjanduse lugemine arendab ka lugejate keeleoskust: keelekonstruktsioonide mõistmist ja meeldejäämist ning tavakõnes harvemini esineva sõnavara mõistmist. Ilukirjandus on aga võrreldes teiste tekstiliikidega teise keele õppijale keeruline, seetõttu on seda autentsel kujul ja suuremas mahus mõttekas lugeda kõrgematel keeleoskustasemetel.

1.3. Lugemise raskus teise keele õppijale

Võrreldes 2018. aastaga on Eesti laste funktsionaalne lugemisoskus langenud (Tire jt, 2023). Emakeeles lugemisel valmistavad suuremat raskust ning nõuavad rohkem pingutust teabetekstid (Akhondi jt, 2011). Teksti mõistmine sõltub eelkõige õpilaste vanusest, huvist ja teadmiste tasemest. Samuti sõltub tekstist arusaamine lugeja eelteadmistest, ootustest teksti suhtes, teksti raskusastmest ning lugeja tõlgendusest teksti kohta (Kikas, 2010).

Lugemise teeb keerukaks lugemismotivatsiooni puudumine. Õpilastele mõjub demotiveerivalt, kui õpetaja laseb neil lugeda igavaid raamatuid. Õpilaste vähese tekstimõistmise kompenseerimiseks asendavad õpetajad loetu mõistmise sageli ka kordamise, harjutamise ja detailide päheõppimisega, mis mõjub õpilase lugemishuvile veelgi demotiveerivamalt (Kikas, 2010).

Head lugejad on lugemiseks rohkem motiveeritud ja loevad sagedamini. See rikastab nende sõnavara ja parandab tekstide mõistmist. Nendel lugejatel aga, kes väidavad, et nad loevad

väga harva või üldse mitte, on lugemistulemused kõige madalamad (Puksand, 2020). Lugemistulemuste ja lugemisrõõmu vahel on tugev seos ning need tegurid mõjutavad teineteist vastastikku (Tire jt, 2019). Kui lugemine õpilasele meeldib, siis loeb ta sageli ja kuna see on tema igapäevaelu loomulik osa, toob see kaasa ka parema lugemisoskuse.

Kuigi teises keeles lugedes kandub suur hulk esimeses keeles omandatud lugemisoskuse komponente üle, on teises keeles lugemine siiski mitmel põhjusel keerukam. Esmaseks põhjuseks on vähene sõnavara. Sõnavara ja lugemisoskus arenevad keeleoskustasemete kaupa ning on loomulik, et madalamal keeleoskustasemel ei suuda õppija mõista keerukamaid lugemistekste.

Lisaks sõnavara mittemõistmisele raskendab teises keeles lugemist sageli ka oskamatus esimese keele lugemisstrateegiaid teise keelde üle kanda ehk püüid igast sõnast aru saada, selle asemel, et tundmatuid sõnu ignoreerida või nende tähendust vajaduse korral aimata püüda. Ka esimese keele ja kultuuri põhjal kujunenud arusaamad segavad teiskeelse teksti mõistmist (Jiang, 2011; Mikulecky, 2008; Kitsnik & Melnikova, 2023). Eriti keerukaks muudavad teises keeles teksti õppija jaoks sõnavaraliste vastete puudumine, idiomatiliste vastete puudumine, grammatilis-süntaktiliste vastete puudumine, kogemusliku vaste puudumine ja abstraktsete ideede vaste puudumine (Saarso & Sõrmus, 2008).

Nagu esimeses keeles, muudab ka teises keeles lugemise keerulisemaks vähene motivatsioon. Monika Sooalu magistritöös (2016) ilmnes, et üheksanda klassi muukeelseid õpilasi demotiveerivad loetavate tekstide igavus ja elukaugus (Kitsnik & Sooalu, 2020). Demotiveerivad on ka iseseisvaks kodulugemiseks määratud pikad tekstid ning igavad ja rasked ülesanded (nt tekstide tõlkimine ja ülesannete rohkus). Ka suur tundmatute sõnade hulk teeb lugemise keeruliseks (Sooalu, 2016; Kitsnik & Sooalu, 2020).

Kokkuvõtteks on lugemise raskus teises keeles seotud tekstide liigse keerukuse ja igavusega ning ka ebatõhusate lugemisstrateegiate kasutamisega. Need tegurid vähendavad õpilaste lugemismotivatsiooni. B1-tasemele on autentse ilukirjanduse hulgast küllaltki keeruline leida jõukohast ja samas huvipakkuvat lugemisvara. Seetõttu ongi B1-tasemele mõtet luua spetsiaalselt neile mõeldud ilukirjanduslikke tekste.

2. TEISMELISTE LUGEMA MOTIVEERIMINE

Tekstid, mida teismelised tahaksid lugeda, peavad olema neile huvitavad ja jõukohased (Wragg, 1997). Käesolevas peatükis vaatlen, millised tekstid võiksid olla huvitavad ja millised jõukohased (osas 2.1). Eraldi käsitlen illustratsioonide (osas 2.2) ning õppetegevuste rolli (osas 2.3) teismeliste lugema motiveerimisel.

2.1. Lugemistekstide huvitavus ja jõukohasus

Lugemismotivatsioon on seotud nii kultuurikonteksti kui ka hariduskontekstiga (Gardner, 2007). Kultuurikontekst tähendab seda, kui prestiižsena ja vajalikuna tajub keeleõppija õpitavat keelt ühiskonnas ja oma suhtlusringkonnas ning kuidas ta tajub ümbritsevate inimeste suhtumist temasse kui teise keele õppijasse. Hariduskontekstil ehk koolisüsteemil on motivatsioonile samuti mõju. Õpilasi mõjutavad nii õpitavate teemade kui ka õppetegevuste tähenduslikkus ja huvitavus, õpetaja pühendumus ja professionaalsus ning suhted rühmakaaslastega (Gardner, 2007).

Meelitamaks teismelisi teises keeles lugema, tuleks tekstide valimisel arvestada järgmiste aspektidega (Krall, 2003): teksti autentsus, teksti sisuline huvitavus, teksti sobiv pikkus ja keerukus ning konteksti toetus.

Teksti autentsus tähendab õppimiseks kohandamata ja igapäevases keelekeskkonnas suhtlemisega seotud teksti omadusi. Autentseteks tekstideks võivad olla nii kirjalikud tekstid (nt artiklid internetiportaalides, ilukirjanduslikud tekstid, sotsiaalmeediapostitused, reklaamid, teabetekstid, juhendid, sildid) kui ka suulised tekstid (nt taskuhäälingud, filmid, telesaated) (Hausenberg jt, 2008, lk 178).

Teksti sisuline huvitavus tähendab nii eakohaselt sobivat teemat kui ka kaasahaaravalt kirjutatud teksti. Teismelisi huvitab enamasti fantaasia, maagia, nõidus, romantika, kool ja tõestisündinud lood (Hopper, 2005). Huvi pakuvad ka lood, mis käsitlevad teismeliste isiklike muresid, nt kiusamisega seotud teemad, välimuse olulisus või perega seotud probleemid (Hopper, 2005). Lugemisvalik on seotud ka sooliste erinevustega. Teismelisi poisse köidavad enim kergema sisuga raamatusarjad, koomiksid ning fantaasia- ja seikluskirjanduse sarjad (Howard, 2013). Tüdrukuid köitvates raamatutes on kesksel kohal aga suhted, romantika, seiklus, loomad ja kooliteemad (Coles & Hall, 2002).

Suurt rolli lugemisvalikul mängivad ka raamatutegelased. Ilukirjanduslikes tekstides võib peategelasse kiindumine olla loo veenvuse oluline tegur (Green & Brock, 2000). Teismelised kujutlevad end sageli ka loo peategelaseks, mistõttu võib loo probleemide lahendamine toetada ka tema enda eluliste väljakutsete või probleemide ületamist (Elmore, 2017).

Teksti sobiv pikkus ja keerukus tähendavad teksti vastavust õpilaste kognitiivsele ja keelelisele arengule. Madalamal tasemel olevale keeleõppijale sobivad lühemad ja lihtsama sõnavaraga tekstid (Krall, 2003). Suur hulk kõrgema keeletaseme sõnu ja grammatilisi struktuure tekitavad lugejale palju raskusi (Berardo, 2006), mis võib viia lootusetuse tundeni, mille mõjul teismeline loobub lugemisest (Kikas & Toomela, 2015). Kui tekst on huvitav, siis saavad lugejad sellest aga aru ka siis, kui see ületab raskuselt mõnevõrra nende taseme (Bray & Barron, 2004). Sobiva pikkuse ja raskusega autentseid tekste võivad keeleõpetajad püüda ka ise koostada (Kärtner, 2000), kuid teismeliste huvipakkuvat teksti ei pruugi olla lihtne kirjutada.

Ühe täiskasvanud õppijatele lugemistekstide koostamisega seotud uuringu tulemusel ilmnnes, et autentselaadsete ja huvitavate lugemistekstide koostamiseks tasuks kõigepealt keskenduda tekstide autentsusele ja kaasahaaravusele, sealjuures vältides liigset lihtsustamist, et säilitada teksti loomulikkus (Kitsnik jt, 2022). Autentselaadsus peaks hõlmama nii sisu kui ka vormi. Tekstid peaksid kajastama loomulikus keeles ja sobivas formaadis päriselulisi sündmusi. Seejärel tuleks tekstid kohandada jõukohasemaks nende autentselaadsust kaotamata (Kitsnik jt, 2022).

Konteksti toetus tähendab teksti väljanägemist, aga ka tekstiga tehtavaid tegevusi. Teksti visuaalne pool (kaanepilt, illustratsioonid, küljendus) on lugema motiveerimisel samuti oluline (Berardo, 2006; Howard, 2013). Tekstidesse emotsionaalsuse lisamiseks ja lugemise hõlbustamiseks tasub lugemistekste illustreerida (Kitsnik jt, 2022). Atraktiivne tekst meeldib õpilasele ning motiveerib lugema rohkem kui tihedat kirja täis lehekülg (Berardo, 2006). Illustratsioonide rolli vaatlen lähemalt osas 2.2.

Eesti keele tunnis tasub teha erinevaid lugemistegevusi, millega saab samuti muuta lugemisteksti huvitavamaks ja jõukohasemaks. Õppetegevused on õpimotivatsiooni kujundamisel väga olulised (Kitsnik, 2019). Esiteks saab tegeleda teksti sõnavaraga. Teksti lugemise kaudu aktiveeruvad sõnad semantiliselt, süntagmaatilisel, paradigmaatilisel, luues seoseid, mis süvendavad sõnavara mõistmist (Kaivapalu & Martin, 2010). Kui sõnade

tähendus ei kinnistu, võib teksti mõistmine kujuneda õpilastele probleemiks kõigis kooliastmetes (Uibu & Timm, 2014, lk 319). Seetõttu tasuks teha erisuguseid aktiivseid ja huvitavaid sõnavarajarjutusi, sh mängustatud. Svetlana Melnikova magistritöös läbi viidud aktiivõppemeetodil põhinevates kaasahaaravates ja jõukohastes mängustatud lugemistundides muutus õpilaste suhtumine eestikeelsete tekstide lugemisse märgatavalt positiivsemaks (Kitsnik & Melnikova, 2023).

Lisaks sõnavarategevustele saab teha ka lugemisstrateegiaid arendavaid tegevusi. Kommunikatiivses keeleõppes ei ole tähtis, et õpilane mõistaks kogu teksti, vaid oluline on lugeda teksti vastavalt lugemise eesmärgile, ja anda õppijale võimalust tunnetada oma keeleoskust (Kärtner, 2000; Kitsnik & Melnikova, 2023). Tekste tuleb valida nii, et õpilased saaksid ära kasutada olemasolevaid teadmisi (Krall, 2003). Näiteks tasub mõelda, kas teksti kohta saab esitada häid küsimusi või leida tekstist olulist infot, mida noored ka emakeeles lugedes otsiksid (Berardo, 2006; Krall, 2003). Svetlana Melnikova lugemistundides õppisid õpilased lugemisstrateegiaid erinevate lugemist toetavate ülesannete abil, näiteks loetud jutu näitlikustamine, mõttekaartide koostamine, teksti kohta käivate lausete järjestamine jt (Melnikova, 2022).

Kindlasti tasub loetu põhjal teha ka rääkimistegevusi. Teismeliste jaoks on eakaaslastega loetust rääkimine ning lugemismaterjali kohta arvamuste vahetamine väga oluline suhtluse vorm. Ühistest teemadest rääkimine aitab eakaaslastega sõprussuhteid ning gruppi kuuluvust tugevdada ja vältida kõrvalejätuse tunnet (Howard, 2013). Seetõttu võiks tundidesse tuua mängustatud tegevusi (rollimängud, lavastused, improdialoogid jmt), arutelusid ja loovtegevusi, et aidata õpilastel end paremini tundma õppida ja mõista (Melnikova, 2022; Fonseca-Mora & Fuentes, 2007, lk 10). Svetlana Melnikova magistritöös läbiviidud mängustatud aktiivõppeülesannetel põhinenud rääkimisega seotud tunnitegevused muutsid uuringus osalenud kaheksanda klassi õpilaste eesti keele kui teise keele lugemistunnid huvitavamaks, aktiivsemaks ja jõukohasemaks (Melnikova, 2022; Kitsnik & Melnikova, 2023).

Motivatsiooni/lugemishuvi tekitamiseks teismelistele ei piisa vaid jõukohasest tekstist. Kui õppijal käivitub afektiivfilter ehk vaimne tõke, mis takistab sisendi vastuvõtmist, siis õppimist ei toimu. Afektiivfilter käivitub siis, kui õppijal puudub motivatsioon, eneseusk või ta on väsinud (Krashen, 1981, 1985). Seega peavad lugemistegevused olema võimalikult

mitmekesised, huvitavad ja kommunikatiivsed (Krall, 2003). Õppetegevusi vaatlen lähemalt osas 2.3.

Kokkuvõttes on teismeliste lugema meelitamiseks oluline püüda leida neile huvitavaid ja jõukohaseid lugemistekste ning teha nende juurde samuti huvitavaid ja jõukohaseid lugemistegevusi.

2.2. Illustratsioonid

Illustratsioon tähendab teksti selgitavat, täiendavat või kaunistavat pilti, joonist, fotot vms, kitsamas tähenduses raamatukaunistust (Krusten jt, 2006). Lastekirjandusega kaasnevad sageli illustratsioonid, mis muudavad teksti huvitavamaks ja ka jõukohasemaks nii esimese kui ka teise keele õppija jaoks (Bland, 2015). Parimal juhul moodustavad tekst ja illustratsioon ühtse harmoonilise terviku (Krusten jt, 2006).

Käesolevas töös käsitlen illustratsioone kui üldist mõistet, mis hõlmab teksti toetavaid ja täiendavaid visuaalseid elemente. Järgnevalt vaatlen lähemalt kolme illustratsioonidega seotud tekstivormi: pildiraamat, koomiks ja graafiline romaan. Illustratsioonid ei ole käsitletavates eri tekstivormides ainult kaunistuseks, vaid moodustavad lahutamatu osa jutustusest, mõjutades loo tähendust ja tõlgendamist.

Pildiraamat

Pildiraamat on raamat, kus leidub nii sõnalist kui ka visuaalset sisu, kuid kus kaalukam osa on pildidel (Krusten jt, 2006, lk 143). Esimesed pildiraamatud hakkasid ilmuma 19. sajandi lõpus, kuid pildiraamatu terviklikult väljakujunenud žanr sündis 20. sajandi teisel poolel. Alates 1960. aastatest on pildiraamatute loomine märgatavalt hoogustunud (Lewis, 2001).

Pildid muudavad lugemise huvitavamaks ja aitavad konteksti toel sügavamalt teksti tähendust mõista ja selgitada jutustuse sisu (Bland, 2015; Ilves, 2008) Pildiraamatud aitavad arendada kujutlusvõimet ning oskust näha piltide taha (O'Neil, 2011). Pildiraamatud muudavad lugemise ka jõukohasemaks ja arendavamaks. Pildiraamatu lugemise protsessi võib kujutada ringina, kus teksti mõistmine algab terviku mõistmisest, liikudes edasi detailidesse, et tulla tagasi terviku juurde. Lugeja võib alustada teksti lugemisest ja seejärel selle juures olevaid pilte uurida. Võib aga ka alguses vaadata pilte ja seejärel lugeda nende juures olevat lugu. Neid tegevusi võib teha korduvalt. Iga uus piltide vaatamine või sõnade uuesti lugemine loob paremad eeldused terviku tõlgendamiseks (Nikolajeva & Scott, 2001).

O'Neil (2011) leiab, et arvatavasti teevad lapsed seda intuiitiivselt, kui paluvad endale sama raamatut korduvalt ette lugeda ja jälgivad samal ajal ka pilte. Nii mõistavad nad üha sügavamalt teksti tähendusi. Pilte saab kasutada ka laste ja noortega loetud teksti üle arutlemisel.

Pildiraamatud sobivad väga hästi ka teise keele õppimise toetuseks (Lado, 2012). Esiteks tekitavad pildid emotsioone ja lugejal üldjuhul ka teksti lugemisse positiivsema eelhoiaku. Teiseks toetavad pildid oluliselt teksti mõistmist, mis madalama keeleoskuse korral on suureks abiks. Eesti keele kui teise keele õppeks lisalugemismaterjalina loodud Linda Paltsi ja Monika Urbi (2020) "Meie elu" teksti mõistmiseks ja emotsionaalsuse lisamiseks on Linda Palts illustreerinud kõik blogitekstid värviliste piltidega. Lea Kreinin (2021) on A2-tasemele loonud lihtsate lugemistekstide kogumiku "Margus, kass ja õunamoos", mis on illustreeritud nii joonis- kui ka fotopiltidega.

Koomiksid

Koomiks on narratiivselt järjestatud, enamjaolt pildiridadega tekst, mis järgib väljakujunenud reegleid (raamjoonte ja jutumullide kasutamine, heliefektide ja liikumise tähistamine jm) (Laaniste, 2004). Koomiksi sisu ei anna edasi mitte sõnad ega pilt eraldi, vaid nende vahel tekkiv tähendust kandev tasand (Laaniste, 2004). Koomiksi narratiiv moodustub ideaalis mõlemast – nii tekstist kui pildist – koos. Õnnestunuks ei peeta koomikseid, mille pilt ja tekst ei ole omavahel kooskõlas, välja arvatud juhul, kui koomiksi taotluseks on kunstiline teostus, mistõttu teksti osal on väiksem roll. Koomiksi loomine algab sageli tekstist, eriti siis, kui kunstnik ja kirjutaja ei ole sama isik (Laaniste, 2004).

Koomiks kujunes välja juba 19. sajandi esimeses pooles, saavutas aga oma õitsengu 1930. kuni 1950. aastail USA-s, mil koomiksid ilmusid sageli ajalehtedes ja eraldi koomiksivihikutes. Tuntud koomiksid sellest ajast on näiteks „Miki Hiir” ja „Archie”. Koomiksid on kergesti mõistetavad tänu oma lühidusele ning teksti juurde kuuluvale pildilisele toele (Hall, 2005). Eestis ilmusid esimesed koomiksilaadsed joonistused ajalehtedes ja lasteraamatutes 1920. aastail. 1970.–1980. aastail olid populaarsed Olimar Kallase koomiksid, Priit Pärna „Tagurpidi”, Teet Kuusmaa „Pontu ja Priidu”, Andres Aderi „Alice”, Edgar Valteri „Jahikoera memuaarid” (Põldma, 2023; Hanson, 2011; Kallas, 2006). 1990-ndail ilmus Madis Otsa absurdikoomiks “Pesakond”, alates 1994. aastast ilmub Alar

Pikkorainen „Kosmosemutid”, alates 1998. aastast Urmas Nemvaltsi „Mürakarud” (Veenre, 2010).

Tänapäeval, seoses digitaalajastu arenguga, on koomiksid levinud suures osas ka veebikoomiksitena, millele on nutitelefonide vahendusel vaba juurdepääs nii täiskasvanutel kui ka lastel. Digitaalajastu kiire areng on toonud endaga kaasa nii suures mahus veebikoomiksi lugejaid kui ka tegijaid (Zhdanova, 2021).

Teise keele õppes on koomiksitel oma roll. Jason Ranker (2007) on kirjeldanud, kuidas koomiksitate kasutamine aitab hispaania keelt emakeelena kõnelevatel noortel inglise keele õppijatel arendada lugemis- ja kirjutamisoskust. Koomiksid äratasid õpilastes suurt huvi ning motiveerisid neid keeleõppega tegelema. Bonny Norton (2003) uuris, miks armastavad 9–12-aastased eri rahvusest lapsed lugeda „Archie” koomikseid. Need koomiksid kujutavad USA väikelinnas elava teismelise Archie ja tema sõprade elu. Koomiks keskendub peamiselt koolielule, sõprusele, armukolmnurkadele ning humoorikatele seiklustele. Õpilased väitsid, et „Archie“ koomiksitate vaatamine on lõbus ja tegelased huvitavad ning nende tegemised kaasahaaravad. Lisaks tõid õpilased esile ka koomiksiraamatu visuaalse atraktiivsuse. Õpetajad avaldasid aga arvamust, et koomiksi tegelased on pealiskaudsed ja pinnapealsed ning arvasid, et tunnis nende lugemine oleks ajaraiskamine. Teises uuringus Kanada mitmerahvuselises koolis (Norton & Vanderheyden, 2003) ilmnis, et veerand inglise keelt teise keelena õppivatest õpilastest olid innukad „Archie” koomiksitate lugejad. Õpilased pidasid koomikseid kasulikuks keele õppimisel ja üldkultuuriliste teadmiste omandamisel. Õpilased tõid välja, et koomikseid on hea lugeda, kuna need on lühikesed ning illustratsioonid aitavad teksti paremini mõistmisele. Huvitav tähelepanek oli, et õpetajate ja vanemate tauniv suhtumine koomiksitesse mõjutas õpilasi koomiksisse veel positiivsemalt suhtuma (Hall, 2005).

Tänapäeval muutub visuaalsete väljendusviiside tähtsus järjest olulisemaks (Adami jt, 2022). Ka hariduses on vaja sellega arvestada. Koomiksid sobivad oma multimodaalse väljendusviisi poolest õppetöösse hästi (Norton, 2003; Bland, 2015). Eesti keele kui teise keele õppes on koomikseid vähesel määral kasutatud harjutustes, milles on näiteks palutud õpilastel endil koomikseid joonistada ja nende põhjal rääkida (Kingisepp jt, 2013; Kitsnik, 2019b). Eesti keele kui teise keele lugemise õppeks ei ole aga koomikseid minu teada varem loodud.

Graafilised romaanid

Graafiline romaan on romaan, mis on jutustatud pildikeeles. Erinevalt illustreeritud raamatutest eksisteerivad graafilises romaanis sõnad ja pildid pildiraamides ehk paneelides ning on tihti seotud kõnemullidega (Karp, 2011). Seejuures võivad paneelid olla ka täislehekülje pikkuses (Monnot, 2023).

Graafilise romaani terminit kasutas esimesena 1964. aastal koomiksiajaloolane Richard Kyle. 80. aastatel hakati seda mõistet laialdasemalt kasutama. Graafiline romaan on määratletud vormiga. Graafiliseks romaaniks võib olla ajalooline jutustus, elulugu, ulmelugu või isegi teaduslik uurimus, kui see on esitatud vastavas vormis (Taavet, 2023). Esimeseks graafilise romaani vormis raamatuks nimetati Will Eisneri „Leping Jumalaga” (ingl *A Contract with God*) (Monnot, 2023). Graafiline romaan sarnanes algselt koomiksiga oma vormi poolest, kuid oli mahukam, sisukam ja keerukam kui tavaline koomiks. Graafilistes romaanides käsitletakse tihti väga tõsiseid teemasid. Näiteks Art Spiegelmani „Maus: ühe ellujäänu lugu“, käsitleb holokausti teemat nii, et hiired kujutavad juute ja kassid natse (Schwarz, 2002).

Tänapäeval kasutatakse graafilise romaani mõistet küllaltki laialt. Nii võib graafiliseks romaaniks nimetada igat pehmeaanelist või kõvakaanelist raamatut, mis koosneb koomiksivormis teostest, olenemata nende keerukusastmest. See hõlmab ka teoseid, mis pole tegelikult romaanid, näiteks lühijuttude ja dokumentaalsete lugude kogumikke (Raiteri, 2002). Üheks menukaks noori köitvaks graafilise romaani liigiks on Jaapanist pärit manga. Lisaks meelelahutuslikkusele kajastuvad manga narratiivis sageli tõsisemad aruteluteemad, kus peategelane arutleb romantika, seksuaalsuse ja soolisuse teemadel. Samuti tõstatatakse filosoofilisi küsimusi, näiteks identiteedi, poliitika, võimu, ebavõrdsuse teemadel. Käsitletakse ka keskkonnamuutusi, tehnoloogiat, majandust (van der Sluis, 2021).

Eestis on ilmunud mitmeid graafilisi romaane, näiteks Joonas Sildre teos „Kahe heli vahel” Arvo Pärdist (Taavet, 2023), Veiko Tammjärve teosed „Rehepapp” (Taavet, 2023), „Novembri esimene pool” (Taavet, 2023) Andrus Kivirähki jutustuse põhjal ja „Värviline Mägi” Konrad Mägi elust ja loomingust (Sildre, 2023).

Tänapäeva üha visuaalsemas kultuuris saavad keeleõpetajad graafilist romaani edukalt ka õppetöös kasutada (Karp, 2011). Graafilised romaanid ei ole pelgalt piltidega lood, vaid sisaldavad kaasahaaravaid illustratsioone aidates lugejal mõista tegelaste emotsioone ning

paremini jälgida süžee arengut. Samuti aitavad need tutvustada ilukirjandusele omaseid tunnuseid nagu narratiivne struktuur, tonaalsus ja tegelaskujude omavaheline kommunikatsioon (Schwarz, 2002), arendades sõnavara ning aidates illustratsioonidel konteksti kaudu keerukamaid sõnu mõista (Clark, 2013). Graafiline romaan avab uusi võimalusi noorte kujutlusvõime ja huvi haaramiseks (Karp, 2011). Ühes Rootsi gümnaasiumis läbiviidud uuringus kasutati graafilist romaani rootsi keele kui teise keele õpetamisel migrantidest gümnaasiumiõpilastele. Uuringu tulemused näitasid, et graafiline romaan on tõhus vahend mitte ainult lugemise mõistmisel, vaid ka kommunikatiivses keeleõppes. Graafiline romaan tekitab palju võimalusi teksti ja piltide üle arutleda ja see tegevus haaras õpilasi kaasa (Hedman & Magnusson, 2024). Ilmneb, et sügava, õpilast kõnetava arutelu teema võib toetada keeleõppijaid ilma, et see pärsiks lugemisrõõmu, mida võib juhtuda hariduses formaalsemate meetodite kasutamise korral (Hedman & Magnusson, 2024).

Kokkuvõttes on visuaalsed väljendusviisid tänapäeva noorte jaoks aina olulisemad, mistõttu on illustratsioonidel keeleõppes järjest suurem roll. Nii pildiraamatute, koomiksita kui ka graafiliste romaanide abil on võimalik toetada tekstist arusaamist ja konteksti mõistmist. Lisaks on selle meediumi kasutamine keeleõppes huvitav ja kaasahaarav. Eesti keele kui teise keele õppes ei ole graafilist romaani minule teadaolevalt seni kasutatud.

2.3. Õppetegevused

Õppetegevus (ingl *learning activity*) on määratletud kui üksikisiku mistahes tegevus, mis on korraldatud teadmiste, oskuste ja pädevuste arendamiseks (CLA, 2016). Iga keelilise osaoskuse (kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine) ning grammatika ja sõnavara arendamiseks kasutatakse spetsiifilisi õppetegevusi, mis võivad vahel olla ka omavahel kombineeritud. Retseptiivset keeleoskust arendavate lugemistekstide juurde peaksid kuuluma lugemiseelsed, lugemisaegsed ning lugemisjärgsed tegevused. (Kärtner, 2000)

Lugemiseelsete tegevuste eesmärk on eel- ja taustteadmiste aktiveerimine ja lugemistekstile häälestumine (Kängsepp, 2014, lk 47–49; Farmer, 2008; Thornbury, 2005; Kärtner, 2000). Lugemiseelseteks tegevusteks võivad olla näiteks pildi, pealkirja või võtmesõnade abil äraarvamine, millest tekstis juttu võiks tulla. Lugemiseelseks tegevuseks sobib ka lühike vestlus loetava teemal (Nunan, 2004; Kärtner, 2000). Lugemisaegsete tegevuste eesmärk on lugemisstrateegiate arendamine vastavalt teksti tüübile ja eesmärgile (Kitsnik & Melnikova,

2023; Farmer, 2008; Kärtner, 2000). Lugesisaegseteks tegevusteks võib olla info otsimine tekstist, teemaga seotud mõtete otsimine, pealkirjastamist nõudvad ülesanded (Kitsnik & Melnikova, 2023; Farmer, 2008, Kärtner, 2000). Lugesijärgsete tegevuste eesmärk on uue sõnavara või teadmiste tähendusrikkam kasutamine (Farmer, 2008). Lugesijärgsed tegevused on näiteks loetu üle arutlemine, loetu sidumine oma arvamusega. Sealhulgas tuleb õpilasi ärgitada võimalikult palju uut sõnavara ja sihtkeelt kasutama (Kitsnik & Melnikova, 2023; Farmer, 2008).

Produktiivset keeleoskust arendavad rääkimistegevused võib teise keele õppes jagada laias laastus kaheks: harjutusteks ja ülesanneteks. Harjutustel on keeleline eesmärk; õppijale antakse keeleline materjal, mida nad peavad toestatult kasutama; õppijad peaksid jõudma oodatavate vastusteni. Ülesannetel on suhtluseesmärk; õppijaile ei anta keelelist materjali ega suurt toetust; õppijad peavad kasutama keelelist ressursi, mis neil on olemas; õppijail ei oodata kindlaid vastuseid (Mikk & Kitsnik, 2025). Head rääkimisülesanded sisaldavad suhtluslünka (ingl *communication cap*), mis tähendab, et keeleõppija peab ülesandest saama mingit endal puuduolevat teavet. See soodustab suhtlemisvajaduse teket (Jatsenko, 2025). Ülesandetiüüpideks on näiteks rollimängud (ingl *role-play*) ja simulatsioonid (Kitsnik & Melnikova, 2023). Rollimängus improviseerib õpilane mingis etteantud rollis ja etteantud situatsioonis. Simulatsiooni improviseerib õppija aga iseendana, kuid etteantud situatsioonis, mis tähendab mängulist ülesannet, kus õpilane osaleb mingis olukorras iseendana. Ülesannete eesmärk on arendada keelekasutuse ladusust ning suurendada õppijate enesekindlust erinevates suhtlusolukordades toimetulemiseks (Jatsenko, 2025; Thornbury, 2005).

Rääkimisülesanneteks sobivad hästi ka arutelud ja ajurünnakud. Aruteluülesanneteks on väidete ja loetu üle arutlemine ning oma arvamuse põhjendamine (Jatsenko, 2025; Kitsnik & Melnikova, 2020; Thornbury, 2005). Ajurünnakud on suunatud taustateadmiste aktiveerimisele, mille käigus toimub ideede genereerimine. Oluline on, et ideede väljapakumine hoitakse eraldi ideede hindamisest. Näiteks palutakse õpilasel ühe minuti jooksul meelde tuletada ja märkida, mida nad teema kohta teavad (Karm, 2013).

Õppetegevused peavad olema huvitavad, aktiivsed ja jõukohased (Kitsnik, 2020). Õppetegevused teeb huvitavaks nende seotus õppijate igapäevaelu ning huvide ja soovidega (Fonseca-Mora & Fuentes, 2007). Siinkohal on tähtis roll keeleõpetajal, kes peab jälgima õppetegevuste sobivust õpperühmale. Oluline on välja selgitada, kui huvitavad ja

jõukohased on tegevused õpilastele ning kas nende ülesannetega saavutatakse õppimise eesmärk (Harmer, 2007, lk 63). Eesti keele kui teise keele lugemistundide mängustamine on näidanud, et loetud tekstidega seotud huvitavad, aktiivsed ja jõukohased õppetegevused muutsid kaheksanda klassi eesti keele teise keelena õppijatele lugemistundides osalemise palju meeldivamaks ning eestikeelse kirjanduse lugemise soovi suuremaks (Kitsnik & Melnikova, 2023).

Kokkuvõttes peab keeleõpetaja leidma õppijaile sobivad õppetegevused. Õpetaja peab suutma pakkuda õppijaile eesmärgistatult erinevat tüüpi huvitavaid ja jõukohaseid ülesandeid turvalises õpikeskkonnas.

3. ARENDUSUURING: GRAAFILISE ROMAANI JA ÕPPETEGEVUSTE KOGU LOOMINE

Magistritöö praktiline osa on graafilise romaani ja selle juurde kuuluva õppetegevuste kogu loomine. Selleks viisin läbi arendusuuringu. Arendusuuring on uurimismeetod, mida kasutatakse uute lahenduste (nt õppemeetodite ja õppematerjalide) väljatöötamiseks ja samal ajal nende tõhususe uurimiseks reaalses kontekstis (Tinoca jt, 2022).

Andmete kogumiseks kasutasin segameetodit, mis ühendab kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmekogumismeetodeid. Kasutan sihipärast valimit, millesse kuulusid nii õpilased kui ka õpetajad. Kvalitatiivset teavet kogusin avatud küsimustega ankeedi teel (osas 3.1.1, 3.1.2 ja 3.3), kus õpilased said avaldada oma arvamust ja kogemust; intervjuudes õpilastega nende arvamuste ja reaktsioonide kohta jutustuse suhtes (osas 3.3); intervjuudes kahe õpetajatega, kes hindasid jutustuse ja õppetegevuste kogu rakendatavust õppetöös (lisa 3). Kvantitatiivseid andmeid kogusin Likerti skaalaküsimustikuga, mille abil hindasid õpilased jutustuse ja õppetegevuste kogu huvitavust ja arusaadavust (osas 3.7). Kvantitatiivseid andmeid analüüsisin kirjeldava statistika meetodi järgi. Kvalitatiivseid andmeid analüüsisin temaatilise sisuanalüüsi meetodil (Kalmus jt, 2015).

Uurimistöö viisin läbi kooskõlas eetika nõuetega. Kasutades arendusuuringus nii õpilaste kui ka õpetajatega kvalitatiivsel meetodil põhinevat intervjuud, on eetilised kaalutlused väga olulised. Lähtudes Michael Pattoni (2002) humanistlikest väärtustest, toimusid nii intervjuud õpilaste ja õpetajatega kui ka kirjaliku küsitluse läbiviimine õpilastega teadliku kaasamise ja vastastikuse lugupidamise põhimõtete järgides. Küsitluste ja intervjuude alguses tutvustasin ennast ja oma uurimistöö eesmärki, andmete kogumise viisi, andmete anonüümsust ning osalejate õigust osalemisest loobuda. Õpilaste vanemaid informeerisin ise või informeerisin nende õpilaste põhiõpetaja nende lapse uurimuses osalemisest kirjalikult e-kooli kaudu. Suvelaagris osalejatega intervjuu tegemiseks sain loa laagrikorraldajalt.

Arendusuuring koosnes seitsmest etapist. Esimene etapp oli taustainfo kogumine (osas 3.1). Teine etapp oli jutustuse algvariandi loomine (osas 3.2). Kolmas etapp oli õpilaste tagasiside kogumine jutustuse algvariandi huvitavuse kohta (osas 3.3). Neljas etapp oli jutustuse algvariandi toimetamine (osas 3.4). Viies etapp oli jutustuse illustreerimine ja graafilise romaani valmimine (osas 3.5). Kuues etapp oli õppetegevuste kogu loomine (osas 3.6).

Seitsmendas ja viimases etapis toimus graafilise romaani ja õppetegevuste kogu katsetamine (osas 3.7).

3.1. Arendusuuringu esimene etapp: taustainfo kogumine

Põhikooliealistele õpilastele huvitava jutustuse loomist alustasin taustainfo kogumisest. Taustainfo kogumiseks viisin läbi kaks tegevust:

- 1) korraldasin 2024. aasta mais seitsmenda klassi eesti ja vene kodukeelega õpilastele kirjaliku küsitluse õpilasi huvitavate raamatute ja filmide ning lemmiktegelaskujude kohta (osas 3.1.1)
- 2) kirjutasin umbes 300-sõnalise prooviteksti, mida lasin lugeda ja tagasisidestada noorkotkaste suvelaagris osalenud Ida-Virumaa 12–18-aastastel venekeelsetel noormeestel ja neidudel (osas 3.1.2)

3.1.1. Üldhariduskooli õpilaste küsitlus

Huvitava ja kaasahaarava jutustuse loomiseks kogusin kõigepealt õpilastelt infot neile meeldivate raamatute ja filmide kohta. Selleks viisin läbi kirjaliku küsitluse üldhariduskooli seitsmenda klassi õpilastega 2024. aasta mais Tartu Ülikooli Narva Kolledži keeleõpetaja pideva praktika aine raames. Kokku osales küsitluses 16 Ida-Virumaa üldhariduskooli õpilast – seitse eesti emakeelega ja üheksa vene emakeelega õpilast. Vastajate hulgas oli kuus tüdrukut ja kümme poissi. Küsitlusega soovisin välja selgitada, millised teemad, tegevused ja tegelaskujud selles vanuses õpilasi huvitavad. Selleks esitasin õpilastele järgmised küsimused:

- Milline on sinu lemmikraamat või -film?
- Kes on sinu lemmiktegelane raamatust või filmist?
- Millise sisu või teemaga raamatud sulle meeldivad? Näiteks: suhted, romantika, põnevus, seiklus, fantaasia, kriminaal, õudus.
- Kes võiks sinu arvates olla huvitav raamatu või filmi tegelaskuju, kas inimene, loom või keegi muu?
- Kuidas võiks sinu jaoks meeldiv raamat lõppeda?

Küsitluse viisin läbi paberil avatud küsimustega. Küsimused olid esitatud eesti keeles. Kuna vastajate hulgas oli ka vene emakeelega õpilasi, võis küsimustele vastata nii eesti kui ka vene keeles. Küsitlusele vastamine kestis 25 minutit.

Järgnevalt on esitatud küsitluse vabade vastuste tulemused eraldi tüdrukute ja poiste kaupa. Et teada saada, millist žanri õpilased eelistavad, palusin neil kirjeldada oma lemmikraamatut või -filmi. Küsitluse tulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Õpilaste lemmikraamat või -film

Tüdrukute lemmikraamatud ja -filmid	Poiste lemmikraamatud ja -filmid
<ul style="list-style-type: none"> - J. K. Rowling "Harry Potter" (fantaasiaromaan) - A. Lindgren "Meisterdetektiiv Blomkvist" (laste detektiiviroomaan) - A. Vallik "Kuidas elad, Ann?" (noorteromaan) - J. Pate "Outer Banks" (teismeliste draamaseriaal) - J. Nathanson "Lõvikuningas" (Ameerika muusikaline draamafilm) - A. A. Milne'i ja E. H. Shepardi "Winnie-the-Pooh" (õudus, paroodia) 	<ul style="list-style-type: none"> - J. K. Rowling "Harry Potter" (fantaasiaromaan) (2) - J. Kinney "Ühe äpardi päevik" (lasteromaan) - A. Jacobsson & S. Olsson "Berti päevik" (lasteraamat) - E. Raud "Sipsik" (lasteraamat) - T. Ohba & T. Obata "Death Note" (raamat Jaapani Manga sarjast) - J. Gigot "Starboy" (lasteraamat)

Kõige rohkem mainiti lemmikraamatute või -filmide seas „Harry Potterit” (kolm korda). Vastajate seas oli ka kolm poissi, kes ei osanud ühtegi lemmikraamatut välja tuua. Ülejäänud raamatuid või filme mainiti ühe korra. Tüdrukute lemmikute seast tulid esile peamiselt draama- ja romaanižanris raamatud. Üks tüdruk tõi välja õudusraamatu „Winnie-the-Pooh” ja üks laste detektiiviroomaani „Meisterdetektiiv Blomkvist”. Mitmel korral olid vastuseks erinevad põnevus-seiklusdraama žanrid. Poiste lemmikraamatute seas esines rohkete piltidega raamatuid: graafilise romaani vormis „Death Note”, „Ühe äpardi päevik” ja „Starboy”.

Teise küsimusega soovisin välja selgitada, milline on õpilaste lemmiktegelane raamatust või filmist. Selle küsimusega soovisin jõuda selgusele, millist tüüpi karaktereid võiksin oma jutustuses kasutada, et tegelaskuju oleks õpilaste jaoks huvitav. Küsitluse tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Õpilaste lemmiktegelane

Tüdrukute lemmiktegelased	Poiste lemmiktegelased
<ul style="list-style-type: none"> - Hermione ("Harry Potter") - 14-aastane Ann ("Kuidas elad, Ann?") - Kalle Blomkvist ("Meisterdetektiiv Blomkvist") - Lõvipoeg Simba ("Lõvikuningas") - Pope Heyward ("Outer banks") - Winnie-the-Pooh ("Winnie-the-Pooh: Blood and Honey") 	<ul style="list-style-type: none"> - Harry Potter ("Harry Potter") (2) - Sipsik ("Sipsik") - Greg Heffley ("Ühe äpardi päevik") - Bert Ljung ("Berti päevik") - Misa Amane ("Death Note") - Starboy ("Starboy")

Vastustest selgus, et enamasti oli õpilaste lemmikraamatu tegelaseks poiss. Vaid kaks tüdrukut valisid lemmiktegelaseks tüdruku. Üks tüdrukutest eelistas lemmiktegelasena looma, lõvipoeg Simbat. Teine tüdruk tõi lemmiktegelasena välja Winnie-the-Poohi. Vaid üks poiss eelistas lemmiktegelasena tüdrukut – Misa Amanet graafilisest romaanist.

Kolmanda küsimusega soovisin välja selgitada, millist raamatu sisu õpilased eelistavad, et seda arvestada oma jutustuse loomisel. Küsimusele võisid õpilased anda mitu vastust. Tulemused on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Raamatu sisu eelistus

Raamatu sisu	Tüdrukud	Poisid
Armastus, draama	5	-
Õudus	5	2
Müsteerium	1	-
Seiklus	2	-
Põnevus	1	1
Fantaasia	-	1
Suhted	4	3
Kriminaal	-	1
Detektiiv	-	1

Kõige rohkem eelistasid vastajad õudusega seotud sisu. Tüdrukud tõid veel välja armastuse ja suhetega seotud sisueelistuse. Vähem toodi välja seiklust, põnevust ja müsteeriumi. Poisid eelistasid enim suhetega seotud jutustuse sisu. Mainiti ära ka põnevus-, fantaasia-, kriminaal- ja detektiivžanr. Poisid ei nimetanud kordagi armastuse, müsteeriumi ja seikluse teemat.

Neljanda küsimusega soovisin teada saada, keda näevad õpilased huvitava tegelasena – kas inimest, looma või kedagi teist. Küsitluse tulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Huvitav raamatu- või filmitegelane

Tegelaskuju	Tüdrukud	Poisid
Inimesed	3	9
Loomad	2	-
Nukk	1	-
Ükskõik	-	1

Õpilaste lemmiktegelaskujuks osutus inimene. Kaks tüdrukut tõid tegelaskujuna välja ka looma ning üks tüdruk soovis tegelaskujuna näha nukku. Üks poiss vastas, et temal puudub lemmiktegelase eelistus.

Viiendale küsimusele, kuidas võiks raamat lõppeda, vastas 16 õpilasest 13, et soovivad positiivse lahendusega jutustuse lõppu (näited 1 ja 2).

(1) *Kõik raamatus toimunu elati üle ning raamatu lõpus lahenes kõik, peategelane elab õnnelikult edasi.*

(2) *Nad elasid kaua ja rõõmsalt.*

Kolm poissi märkisid, et jutustus võiks lõppeda kurvalt (näide 3).

(3) *Jutustuse lõpus võiks kõik surnud olla.*

Kokkuvõttes selgus, et õpilasi huvitavad järgmised teemad: inimestevahelised suhted ja armastus; seiklused, põnevad ja õudsed lood; headuse ja kurjuse teema; probleemide lahendamine; fantaasia. Lisaks tõid õpilased välja, et neile meeldiks, kui raamat lõpeb õnnelikult.

3.1.2. Prooviloo kirjutamine ja tagasiside kogumine

Arvestades õpilaste küsitluse vastustes ilmnenu teema- ja sisueelistust (suhete, müstiliste olevuste ja muude probleemi lahendamise seotud teemad) kirjutasin umbes 300-sõnalise prooviteksti. Prooviloo kirjutamise eesmärk oli teada saada, kas loodud tekst on õpilaste

jaoks huvitav ning millisele keeletasemele võiks proovitekst sobida. Prooviloo pealkiri oli “Kes see küll võiks olla?” ning peategelane 14-aastane Aleks (näide 4).

(4) *KOP-KOP! Keegi koputas uksele! „Kes on?“, hüüdis Aleks. Keegi ei vastanud. Kiired sammud jooksid trepikoja trepist alla. Aleks viskas telefoni käest ja jooksis ruttu akna juurde. Ta lükkas kardinad eest ja vaatas aknast välja. Aleks ei näinud kedagi, ainult üks väike koer jooksis trepikojast välja ja haukus: „Auh-auh!“. Koer jäi korraks seisma. Keegi vilistas maja tagant. Koer jooksis maja taha. Aleks kehtas õlgu, istus diivanile ja jäi mõtlema: „Mis toimub? Mis see küll olla võis? Keegi jooksis! Kes? Kelle koer see oli?“*

Aleks on 14-aastane poiss, kelle ema ja isa ei ela koos. Nad on lahutatud. Aleks elab koos oma ema ja seitsmeaastase vennaga kolmetoalises korteris. Nad elavad kolmekesi ühes väikeses linnas. Aleksile on alati meeldinud siin kevadel ja suvel koos sõpradega väljas joosta. Nüüd aga on Aleks rohkem telefonis kui sõpradega. Tal oli varem palju sõpru! Kuhu sõbrad nüüd küll jäid? Miks sõbrad Aleksit enam välja ei kutsu? Miks nad temaga enam koolis ei räägi?

Aga käes on kevad ja see on tore! Aleks teab, et varsti jõuab kätte suvevaheaeg ning siis saab ta lõpuks sellest „linnakolkast“ maale isa juurde sõita! Jah, nii on Aleks viimasel ajal seda väikest linna nimetanud – „linnakolgas“! Talle ei meeldi enam siin. Lõpuks saab ta eemale koolist, oma klassikaaslastest – niikuinii tal enam sõpru ei ole! Maal isa juures saab ta teha seda, mida ise tahab! Isa ei keela talle midagi!

KOP-KOP! Keegi koputas jälle! „Kes on?“, hüüdis Aleks. Keegi ei vastanud. Aleks kuulis kiireid samme. Ta jooksis jälle akna juurde ja vaatas välja. Koer! Seesama koer seisis tänaval ja vaatas Aleksi poole. „Auh!“, hüüdis koer ja jooksis maja taha, sest keegi vilistas. Keegi kutsus koera enda juurde.

„Mis toimub?“, hüüdis Aleks.

Prooviloo lõpus olid esitatud eestikeelsed küsimused:

- Mitmendasse klassi sa sügisel lähed?
- Kas sa said tekstist aru (jah / peaaegu kõigest / sain vähe aru / ei)
- Kelle oma oli koer?

- Kas sa soovid teada, mis saab jutustuses edasi (jah /ei / tahan teada, kuid ei taha lugeda)?

Prooviloo katsetamise toimus 2024. a juulis noorkotkaste suvelaagris, kus osales Ida-Virumaa 48 põhikooliealist vene emakeelega noort vanuses 12–18 eluaastat. Neist 30 olid poisid ja 18 tüdrukud. Prooviloo katsetamiseks sain loa noorkotkaste laagri korraldajalt, kellele selgitasin nädal enne katsetuse läbiviimist oma külastuse põhjust. 48 noorest koosnev rühm oleks prooviloo korraga katsetamiseks olnud liiga suur. Seetõttu viisin katsetamise läbi kolmes rühmas, igas 16 noort. Iga osaleja sai prooviloo koos küsimustega. Proovilugu lugesid ja küsimustikule vastasid noored individuaalselt. Prooviloo lugemiseks ja küsimustele vastamiseks kulus igal rühmal umbes 35 minutit.

Vastuste kokkuvõtted on esitatud tabelis 5, kus on rühmade kaupa välja toodud prooviloost arusaamine osalejate hinnangul.

Tabel 5. Proovitekstist arusaamine noorte hinnangul (n=48)

Vastusevariandid	Vastuste arv
Jah	20
Sain vähe aru	23
Peaaegu kõik	1
Ei	4

Küsitlusele proovitekstist arusaamise kohta vastas jaatavalt 20 noort, üks noor sai aru peaaegu kõigest, 23 noort sai aru vähe, ning üldse ei saanud tekstist aru neli noort. Seega ei saanud veidi üle poole lugejatest tekstist aru. See ei tähendanud tingimata vajadust teksti oluliselt lihtsustada, kuid suunas mõtlema lugejate toetamise vajadusele.

Küsimusega “Kelle oma oli koer?” soovisin välja selgitada, kas noored suudavad aimata, kes võiks jutustuses olla salapärane tegelane. Lisaks soovisin teada, keda salapäraseks tegelaseks pakutakse. Huvitavaid vastuseid oleksin saanud ka oma jutustuses kasutada.

Siiski vastustest häid ideid ei ilmnunud. 25 vastajat arvasid, et koer oli Aleksi oma. Lisaks pakuti, et koer võis olla naabri oma või kuuluda politseinikule.

Viimase küsimusega soovisin välja selgitada teksti kaasahaaravust. Selleks uurisin, kas noortel on huvi teada saada, mis saab jutustuses edasi ja kas nad sooviksid lugu edasi lugeda. Vastuste kokkuvõtte on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Vastanute soov teada saada, mis saab jutustuses edasi (n=48)

Vastusevariandid	Vastuste arv
Jah	22
Tahan teada, kuid ei taha lugeda	22
Ei	4

Selgus, et vastused „Tahan lugeda” ja „Tahan teada, kuid ei taha lugeda” jagunesid võrdselt.

Kokkuvõttes näitas noorte tagasiside prooviloole, et pooled õpilastest said enda hinnangul tekstist hästi aru, pooltele õpilastest valmistas teksti mõistmine aga raskusi. Peaaegu kõik õpilased avaldasid soovi saada teada, kuidas lugu edasi läheb. Samas ei soovinud pooled õpilased seejuures lugu edasi lugeda. Tekst oli üldiselt õpilastele kaasahaarav, kuid tekstist mitteamusaamine võis osa õpilastes lugemissoovi vähendada. Seega plaanisin loodavas jutustuses toetada õpilaste tekstimõistmist, kasutades lihtsamat sõnavara ning lauseehitust.

3.2. Arendusuuringu teine etapp: jutustuse algvariandi loomine

Jutustuse algvariandi kirjutasin 2024. aasta juulist oktoobrini. Tuginedes eelnevalt läbi viidud küsitluste tulemustele, kujundasid kõigepealt tegelaskujud. Selleks kavandasin süžee üldplaani, et luua sellesse sobiv peategelane. Õpilaste vastustest ilmnes, et peategelasena köitis enamikku poisstegelane. Seetõttu otsustasin oma jutustuse peategelaseks valida poisi. Püüdsin arvestada õpilaste soovidega tuua süžeesse huvitavad teemad, nagu inimsuhted, draama, armastus, õudus, seiklus ja põnevus.

Süžeed kirjutades püüdsin kasutada lihtsat keelt. Samuti püüdsin keskenduda õpilasi huvitavatele teemadele ning argielus ettetulevatele tavaolukordadele. Peagi mõistsin, et

pidev keskendumine õpilasi huvitavatele teemadele (inimsuhted, draama, armastus, õudus, seiklus, põnevus) sai takistuseks jutustuse terviku hoomamisel. Samuti hajutas mu tähelepanu liialt suur püüdlus keskenduda keeleõppija jaoks lihtsale ja arusaadavale keelekasutusele (lihtsale lauseehitusele, sõnakordustele jmt). See juhtis aeg-ajalt tähelepanu eemale ka loominguliselt tegevuselt. Üsna pea mõistsin, et liialt tehniliselt lähenemine ilukirjandusliku jutustuse loomisele ei ole parim viis. Seetõttu tuli rohkem keskenduda vabalt kujunevale sisule ning olla jutustuse kirjutamisel loomingulisem. Selline mõtteviis aitas kaasa uute ideede tekkimisele ja muutis jutustuse kulgemise loogilisemaks ja loomingulisemaks. Jutustuse kirjutamise ajal hindasin selle huvitavust aeg-ajalt oma 12-aastase tütre hinnangu põhjal.

Kui jutustuse süžee algne versioon valmis sai, tegin muudatusi lauseehituses, et tekst oleks ülesehituselt loogilisem ning lugejale mõistetavam. Tuli arvestada ka sõnavara raskust. Muutsin mitmed laused lihtsamaks, asendades keerukamad sõnad põhisõnavara sõnadega, samuti lühendasin lauseid (näide 5).

(5) Algne: *Tom oleks soovinud vältida olukorda, kus Aleks teda punastamas märkab*
Muudetud: *Tom ei tahtnud, et Aleks teda punastamas näeb.*

Keeleõppijale teksti sobivaks kohandamisel lähtusin teadmistest põhisõnavara kohta (Eesti Keele Instituut, 2014) ja oma keelelisest intuitsioonist. Keeleõppe eesmärgil jätsin lausetesse ka veidi keerulisemaid ja harvemini kasutatavaid sõnu ning sõnaühendeid, näiteks *Aleks kehitas õlgu, vanaema kortsutas kulmu*. Igapäevaelus puutuvad noored kokku ka slängiga, seega lisasin teksti ka mõne slängisõna, näiteks *jou!*. Kasutasin jutustuses teadlikult ka üldkasutatavas sõnavaras leiduvaid kõnekeelseid sõnu nagu *äge* ja *nõme*.

Jutustus koosnes algselt 22 peatükist ja selles oli umbes 14 000 sõna. Põhilisteks tegelaskujudeks olid peategelane 14-aastane Aleks, tema isa, Aleksi lapsepõlvesõber Tom, viitele õppiv tüdruk Liisu, otsekohese väljaütlemisega Sandra, Aleksi vanaema ja salapärane taksikoer. Jutustuse sisu lühikokkuvõtte oli järgmine: Aleks on tavaline linnapoiss, kes elab korteris koos oma ema ja väikevennaga. Ühel suvepäeval tuleb perest lahku läinud isa Aleksile järele, et viia poiss endaga maakodusse. Isa lubab Aleksile kõike. Aleks arvab, et ühelt poolt on see tore, kuid teiselt poolt on Aleks isa antud tühjades lubadustes sageli pettunud ning seetõttu väljendab end isa suhtes nii mõnigi kord üleolevalt. Kui Aleks ja isa lõpuks maale jõuavad, kohtab Aleksit seal tema lapsepõlvesõber Tom, kellega koos saab ette

võtta huvitavaid tegevusi, millest üks on kahekorruselise onni ehitamine. Erinevalt eelmistest suvedest kujunevad selle suve sündmused hoopis teistsugusteks. Maal kohtavad Aleks ja Tom kahte tüdrukut, kellest üks on kena ja malbe, pikkade heledate juustega, maakoolis viitele õppiv Liisu. Teine tüdruk on pisut metsiku loomuga, otsekoheste väljaütlemisega, kolmedele ja neljatele õppiv linnatüdruk Sandra, kes Liisut maal külastab. Aleksi, Tomi, Liisu ja Sandra suvesündmused toovad kõige toredate kõrval endaga kaasa ka omavahelisi konflikte ja väljaütlemisi, mida hiljem kahetsetakse. Jutustust läbivaks mõistatuslikuks teemaks saab salapärase koera ilmumine. Jutustuse lõpus selgub ka koera saladus, mis toob peategelasele Aleksile kaasa suure pettumuse, ootamatuid intriige sõprade ja perega, kuid viib loo positiivse lahenduseni.

Jutustuse tegelaskujude erinevad iseloomujooned kujunesid vastavalt jutustuse tegevustele süžee kirjutamise ajal. Oluline oli erinevate karakterite leidmine, kuna eri karakterite tegelaskujude vaated ja väljaütlemised lisasid loole terviklikkust.

Kokkuvõttes oli jutustuse loomine loominguline protsess, milles keskendumine vabalt kujunevale sisule aitas kaasa uute ideede tekkimisele. Jutustuse valmimise järgne tegelemine teksti analüüsiga andis mulle praktilise kogemuse teksti lihtsustamisel ning lausete ümbersõnastamisel.

3.3. Arendusuuringu kolmas etapp: õpilaste tagasiside kogumine jutustuse algvariandi huvitavuse kohta

Teksti algvariandi huvitavuse ning arusaadavuse hindamiseks palusin 22 peatükist koosnevat jutustust lugeda kaheteistkümnelt Ida-Virumaa kahe erineva üldhariduskooli 12–14-aastastel õpilastel, kellest kuus olid eesti ja kuus vene kodukeelega. Lugejate seas oli kaheksa poissi ja neli tüdrukut. Eesti kodukeelega lugejateks olid ühe Ida-Virumaa huvikooli õpilased. Vene kodukeelega lugejateks olid ühe Ida-Virumaa üldhariduskooli kuuenda klassi õpilased, kes on alates esimesest klassist õppinud eesti õppekava järgi ning kelle keeletase on umbes B1. Vene kodukeelega õpilasteni jõudsin nende klassijuhataja kaudu. Neli vene kodukeelega õpilast avaldasid lugemissoovi vabatahtlikult. Kahele õpilasele pakkus jutustust lugemiseks klassijuhataja, kuna nägi nende õpilaste puhul lugemisoskuse arendamise vajadust. Nii eesti kui ka vene kodukeelega õpilased lugesid jutustust kodus ning said eelnevalt valida, kas lugeda jutustust elektrooniliselt või paberil. Enne lugemist andsin

õpilastele teada, et pärast jutustuse läbilugemist toimub arutelu. Lugemine kestis kolm nädalat.

Pärast teksti lugemist viisin läbi intervjuud – ühe eesti ja teise vene kodukeelega õpilastega. Esitasin õpilastele viis küsimust:

- Mis sulle jutustuses kõige rohkem meeldis?
- Mis sulle jutustuses ei meeldinud?
- Kuidas kirjeldaksid jutustuse peategelast?
- Kuidas sa end jutustuse lõpus tundsid?
- Kuidas võiks jutustust veelgi huvitavamaks teha?

Pärast intervjuud andis õpilaste teksti lugemise kohta tagasisidet ka vene kodukeelega õpilaste klassijuhataja.

Eesti kodukeelega õpilaste puhul huvitas mind teksti loomulik tajumine ilma keelebarjäärist tingitud takistusteta. Soovisin eelkõige teada saada, kui huvitav jutustus neile tundub ja kuidas nad tajuvad teksti ülesehituse loogilisust. Vene kodukeelega õpilastelt soovisin lisaks eelnevale teada saada, kui arusaadav ja loomulik tundub neile tekst keeleliselt.

Eesti kodukeelega õpilastega viisin läbi 30 minutit kestvad individuaalintervjuud, kus kirjutasin õpilaste vastused kirjalikult üles. Vene kodukeelega õpilaste klassijuhataja arvas, et ühises intervjuus on lapsed julgemad kui individuaalvestlusel, seega otsustasin 45 minutit kestva vestluse läbi viia grupivestluse vormis, kasutades jutu salvestamiseks diktofoni. Grupivestluse järgselt kirjutasin diktofoni salvestuse üles.

Järgnevalt on esitatud kõrvutavalt eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vastused teksti huvitavuse ja loogilisuse kohta.

Esimese küsimusega uurisin, mis õpilastele jutustuses kõige rohkem meeldis. Tulemused on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Õpilastele kõige enam meeldinud teemad jutustuses

Kategooria	Eesti kodukeelega õpilaste vastused	Vene kodukeelega õpilaste vastused
Lõpplahendus	- Hästi lõppes	- Hästi lõppes (2 vastust)
Suhted	- Suhted (3 vastust)	- Tüdrukute meikimine ja piknikuks ettevalmistumine
Onn	- Onn (2 vastust)	- Onn (2 vastust)
Jutustus sarnaneb oma eluga		- Jutustus sarnaneb minu eluga (3 vastust)
Koer Sardell	- Sardell	- Sardelli ilmumine ja kadumine (2 vastust)
Autolavka - majake kanajalgadel		- Autolavka (2 vastust)
Tegelaskujud	- Tegelaskujud	- Tegelaskujud

Eesti ja vene kodukeelega õpilaste vastustes sellele küsimusele ei olnud märkimisväärseid erinevusi. Mõlemad grupid tõid esile järgmise temaatika: suhted, onn, Sardell, erinevad tegelaskujud. Siiski tõid eesti kodukeelega lapsed rohkem välja Aleks ja Liisu kirjavahetuse. Õpilastele meeldis, et vaatamata keeruliseks kujunenud sündmustele oli jutustuse lõpplahendus hea (näide 6).

(6) Vahepeal läks olukord nii pingeliseks – kui Aleks sai teada, et Liisu on tema eest nii suurt saladust varjanud ja reetnud teda. Ja ma nii kartsin, et äkki ei tulegi enam head lahendust, et ei saanud isegi õhtul magama jääda, vaid pidin öösel kella üheni raamatu lõpuni lugema! Aga mulle väga meeldis, et raamat lõppes nii hästi.

Tegelaste suhetega seotud kategooriast olid eesti kodukeelega õpilaste vastustes ülekaalus Aleks ja Liisu kirjad (näited 7 ja 8). Ühe õpilase arvates oleks võinud Aleks saata Liisule sõnumi hoopis telefoni, mitte kirja teel (näide 9).

(7) Mulle meeldis see, et Liisu kirjutas Aleksile hea kirja ning lõpp lahenes hästi. Mõtlesin lõpus, et kuidas see olukord nüüd laheneb. Aga hea, et lahenes hästi.

(8) Mulle meeldis see, et Aleks nii julgelt Liisule kirja saatis ja et ta just paberile kirja kirjutas. Kas lihtsam ei oleks olnud sõnumit paberkirja asemel telefoni teel saata?

Vene kodukeelega õpilased töid välja tüdrukute meikimisega seotud teema (näide 10).

(9) Mulle meeldis meikimise ja piknikuks ettevalmistusega seotud teema. See, kuidas nad ennast piknikuks ette valmistasid. Nad tegid moorapalle ja Liisu meikis ennast.

Huvitavaks peeti ka onniga seotud temaatikat. Vene kodukeelega õpilased mainisid seda siiski veidi rohkem kui eesti kodukeelega õpilased. Erinevalt eesti kodukeelega õpilastest soovisid vene kodukeelega õpilased arutleda onni sisu üle (näide 10).

(10) Kõige parem asi oli autoonn. Seal olid sees väga huvitavad asjad. Mingi madrats oli seal. Ja siis oli veel katkine pudel ja kruvikeeraja. Ja Aleksil ja Tomil oli seal lõbus.

Veel töid kolm vene kodukeelega õpilast välja, et jutustus sarnaneb nende enda eluga, kuna peresuhted ning huvid ja sõpradevahelised suhted on sarnased jutustuse peategelase Aleksil oma omadega (näide 11).

(11) See lugu on minu elu moodi, sest selles toimuvad samasugused asjad nagu minu elus. Jookseme sõpradega teineteise juurest ära. Siis ehitame onni. Ja mul on väiksem vend nagu Aleksilgi.

Õpilased leidsid, et Sardelli ilmumine ja kadumine oli naljakas ja huvitav ning tekitas põnevust (näited 12 ja 13).

(12) Sardell oli väga naljakas ja tema teleporteerumine oli ka huvitav. Ja see meeldis mulle, kui Aleks ütles autolavka juures Tomile, et burgeri vahel võiks kotleti asemel sardell olla.

(13) Jutustuse lõpus oli koera saladus eriti huvitav, kuna tekkisid mingid märgid, mis reetsid, et koera omanik oli keegi Aleksil tuttavatest.

Õpilaste arvates olid toredad ka erinevad tegelaskujud. Arvati, et iga uue tegelaskujuga kaasnesid ka uued huvitavad olukorrad (näide 14). Üks vene kodukeelega õpilastest püüdis ette kujutada ka Sandra välimust.

(14) *Meeldis, et igal tegelaskujul oli oma karakter ja igaiüks suhtus olukorda omamoodi. Sandra oli tugev tüüp. Ta oli tugeva iseloomuga. Ma arvan, et ta võiks välja näha ka selline tugev! Ja ta on vist ka suur?*

Teise küsimusega soovisin teada saada, mis õpilastele jutustuses ei meeldinud. See teave oli oluline, et õpilastele ebameeldivana tunduvaid olukordi hiljem korrigeerida, muutes jutustust sisukamaks ja olukordi meeldivamaks. Tulemused on esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Ebameeldivad kohad jutustuses õpilaste arvates

Kategooria	Eesti kodukeelega õpilased	Vene kodukeelega õpilased
Puudusid illustratsioonid		- Illustratsioone ei olnud
Sandra karakter	- Sandra inimtüüp, tema käitumine (2 vastust)	
Mõne teema liigne pikkus	- Liiga pikk meikimise kirjeldus - Liiga pikk onni kirjeldus	
Tegelastevahelised konfliktid	- Peategelase käitumine oma isa suhtes oli ülbe	- Liisu valed - Piknikust ilma jäämine - Ujumisest ilma jäämine

Kaks eesti õpilast arvasid, et tekstis olid üksikud liiga pikad kirjeldused (näited 15 ja 16).

(15) *Mulle ei meeldinud meikimisega seotud teema. See on tüdrukute teema ja minu jaoks oli veidi igav. See kestis liiga pikalt.*

(16) *Onni sisu kirjeldamisega seotud teema oleks võinud lühem olla. See osa oleks võinud lühem olla äkki... No poistele see võib-olla jällegi meeldib...*

Vene kodukeelega õpilased tõid välja tegelastevaheliste valede ja konfliktide tagajärjel tekkinud pingelisi olukordi.

Küsimusega, mis sulle jutustuses ei meeldinud, olin lootnud saada ka tagasisidet teksti stiilile ja keelelisele väljendusele (näiteks liiga pikad ja igavad tekstilõigud, arusaamatuks jäänud mõtted, ebaselge lõpplahendus). Õpilased teksti keelelist poolt aga ei kommenteerinud. Nad tõid välja hoopis hinnangu situatsioonidele, tegelaskujudele ja sündmustele, mida nad pidasid süžee jaoks ebameeldivaks või emotsionaalseks. Õpilaste tagasiside andis väärtuslikku teavet lugeja suhestumise kohta jutustusega. Näiteks ilmned eesti kodukeelega õpilaste hinnangutes neid häirivad aspektid, nagu vastumeelsus Sandra üleolevuse suhtes (näide 17) või tegelastevahelised konfliktid (näide 18). Need elemendid on tihedalt seotud emotsioonidega ja suurendavad seega loo kaasahaaravust ning tekitavad sündmuste arengu vastu huvi.

(17) *Mulle üldiselt ei meeldi sellised ülbed kujud. Sandra tundus otsekohene olema. Mul ei ole midagi otsekoheste inimeste vastu, kuid Sandra oli ka õel. Meil on koolis ka selliseid tüüpe.*

(18) *Minu arvates käitus peategelane oma isa suhtes halvasti. Ta oli oma isa vastu ülbe.*

Kolm vene kodukeelega õpilast tõid välja tegelaskujude omavahelise konfliktiga seotud ebameeldivad olukorrad ning isa poolt murtud lubadused (näide 19).

(19) *Raamat oli lõpupoole kurb. Aleks ei saanudki isaga ujuma minna. Ma oleksin tahtnud teada, kuidas Aleksi ja isa omavahelised suhted lahenesid.*

Kolmanda küsimusega soovisin välja selgitada, kas peategelane tundub pigem positiivse või negatiivse. Selleks palusin õpilastel peategelast kirjeldada. Soovisin, et lugeja tunneks ja mõistaks peategelase kogemusi, seega andis peategelase kirjeldamine olulist teavet lugeja ja teksti suhestumise kohta. Oletasin, et kui lugeja peab peategelast huvitavaks või tunneb tema suhtes positiivset poolehoidu, tugevdab see seotust tekstiga ning muudab jutustuse lugeja jaoks kaasahaaravamaks.

Kategoriseerisin õpilaste vastused peategelasega seotud positiivsete ja negatiivsete kogemuste järgi. Tulemused on esitatud tabelis 9.

Tabel 9. Jutustuse peategelase kirjeldus

Kategooria	Eesti kodukeelega õpilased	Vene kodukeelega õpilased
Positiivne suhtumine peategelasse	<ul style="list-style-type: none"> - Lahe (4 vastust) - Tüüpiline (3 vastust) - Keskpärane - Omapärane 	<ul style="list-style-type: none"> - Lahe (3 vastust) - Keskpärane
Negatiivne suhtumine peategelasse	<ul style="list-style-type: none"> - Nutisõltlane 	<ul style="list-style-type: none"> - Konfliktne

Nii eesti kui ka vene kodukeelega õpilased kujutasid peategelast pigem positiivsena. Eesti kodukeelega õpilaste arvates on Aleks tüüpiline, kes meenutab neile klassivendaid (näide 20).

(20) Aleksisuguseid poisse on mul ka klassis. Ka minu klassivendadele meeldib onni ehitamine. Ja siis neil on keegi sõber, kellega koos onnis olla.

Üks vene kodukeelega õpilane tajus Aleksit konfliktsena. Üks eesti kodukeelega õpilane nimetas Aleksit aga nutisõtlaseks. Üks õpilane koges peategelast oma isa suhtes ülbenä (näide 21).

(21) Aleks on omapärane ja endaga rahul, sest elab head elu. Tal on armastavad vanemad, kuid mulle tundub, et ta on oma isa suhtes ülbe.

Neljanda küsimusega soovisin välja selgitada, kui pingelisena tajusid õpilased jutustuse lõppu. Seega küsisin, kuidas õpilane end jutustuse lõpus tundis. Arvasin, et kui jutustuse lõpplahendus ei tekita õpilastes emotsiooni ega põnevust, tuleb seda vajadusel huvitavamaks muuta.

Kategoriseerisin järgmise küsimuse vastused: kaasahaarav ja õnnelik lõpplahendus ning poolik ja kurb lõpplahendus. Tulemused on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. Õpilase emotsioon pärast jutustuse lugemist

Kategooria	Eesti kodukeelega õpilased	Vene kodukeelega õpilased
Kaasahaarav ja õnnelik lõpplahendus	<ul style="list-style-type: none"> - Hea (4 vastust) - Pingeline, lugesin suure huviga (2 vastust) - Üllatunud (2 vastust) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hea (3 vastust) - Pingeline, lugesin suure huviga (3 vastust)
Poolik ja kurb lõpplahendus	<ul style="list-style-type: none"> - Kurvalt 	

Nii eesti kui ka vene emakeelega õpilaste vastustest selgus, et õpilastele meeldis lõpplahendus, vaatamata sellele, et jutustuste lõpp oli pingeline (näide 22). Mõni õpilane tõi välja, et oleks soovinud jutustust edasi lugeda. Ka toodi välja, et oleks soovitud täpsemat kirjeldust Aleksi ja klassikaaslaste omavaheliste suhete paranemisest (näide 23). Mitmed eesti ja venekeelsed õpilased arvasid, et suur reetmine ei pruugi tuua õnnelikku lõppu (näide 24 ja 25).

(22) *Ma ei oodanud sellist lõppu. Arvasin, et äkki Aleks ja Liisu ei lepi enam ära, sest see tundus ikka nagu reetmine. Olin veidi üllatunud, kuid mulle väga meeldis selline lahendus. Sest jutustus lõppes hästi, vaatamata sellele, et lõpp oli pingeline.*

(23) *Mulle meeldis, et lahenes hästi. Aga oleksin tahtnud rohkem teada Aleksi koolielu kohta. Et Aleksil oli ühel kevadel koolis kõik halvasti ja teisel hetkel, peale suvevaheaega kõik väga hästi. Oleksin tahtnud lugeda, kuidas Aleks oma klassikaaslastega hästi läbi hakkas saama.*

(24) *Liisu kirjad olid huvitavad. Lugesdes ootasin mingit lahendust ja siis laheneski kõik hästi. Olin lugesdes veidi pinges, kui Liisu valetas ja mõtlesin, kuidas Aleks küll talle andestab.*

(25) *Ma tahtsin nii väga teada saada, kuidas raamat lõpeb, et lugesin kella üheni öösel. Ma ei uskunud, et sealt midagi head võib tulla. Aga kuna Liisu ja Aleksi vanemad olid sellega seotud, siis nad oskasid selle lahendada nii, et kõigil oleks hea.*

Üks õpilastest tõi välja, et jutustus mõjus talle kurvalt (näide 26).

(26) *Mulle tundus, et raamat on lõpupoole kurvem, et isaga jäi suhete klaarimine poolikuks, kuna isa valetas talle.*

Vastustest järeldasin, et jutustuse lõpp tundus õpilastele pingeline ja üllatuslik.

Viienda küsimusega ärgitasin õpilasi kaasa mõtlema, kuidas saaks nende arvates jutustus veelgi huvitavamaks teha. Jaotasin vastused nelja kategooriasse: Aleksi suhted klassikaaslastega, Aleksi suhted perega, illustratsioonid, fantaasia. Tulemused on esitatud tabelis 11.

Tabel 11. Ettepanekud jutustuse huvitavamaks muutmisel

Kategooria	Eesti kodukeelega õpilased	Vene kodukeelega õpilased
Aleksi suhted klassikaaslastega	- Aleksi koolikaaslaste kirjeldus (2 vastust)	
Aleksi suhted perega		- Isaga suhete paranemise kirjeldus (2 vastust)
Illustratsioonid	- Jutustuse juurde pildid	- Jutustuse juurde pildid
Fantaasia		- Sardelli muutumine inimeseks

Nii eesti kui ka vene kodukeelega õpilased arvasid, et jutustusel võiks olla juures pildid, et teada saada, kuidas näevad välja tegelaskujud ja autoonn (näide 27).

Eesti kodukeelega õpilased soovisid rohkem teada saada Aleks'i koolielu kohta – tema klassikaaslastest ja suhetest nendega (näide 28). Vene kodukeelega õpilased tõid aga välja, et soovivad teada saada, kuidas lahenesid suhted isaga (näide 29).

(27) Tahaksin, et jutustusel oleksid ka pildid juures. Oleks huvitav näha, kuidas näevad välja Aleks, Tom, Sandra ja Liisu. Autoonni tahaks samuti seestpoolt näha.

(28) Huvitav oleks teada saada, mis juhtus Aleksil koolis, et ta klassikaaslastega läbi ei saanud. Ja kuidas suhted siis raamatu lõpus ikkagi paranesid. Tahaks lugeda rohkem Aleks'i koolielu kohta.

(29) Ma oleksin tahtnud lugeda, et Aleks ja isa lepivad omavahel ära. Ma ei saanudki teada, kas nad leppisid ära või mitte.

Vestluse lõpus uurisin, kas vene kodukeelega õpilastele jäi mõni sõna arusaamatuks. Kõik õpilased kinnitasid, et mõistsid teksti täielikult ning selles ei esinenud nende jaoks tundmatuid sõnu ega tavapäratut keelekasutust.

Pärast õpilastega toimunud grupivestlust küsitlesin vene kodukeelega õpilaste klassijuhatajat, et saada teavet tema kogemuste kohta õpilaste jutustuse lugemisel. Õpetaja tõi välja, et lahutusega seotud teema avas õpilaste ja õpetajatevahelise vestluse (näide 30).

(30) Jutustus väga meeldis õpilastele. Osad neist täiesti suhestusid jutustusega. Raamatu alguses oli osadele vaja meelde tuletada nende lugemislubaduse andmisega seotud kohustust, kuid pärast ütlesid õpilased, et ei teadnudki, et raamat nii huvitav on. Üks poiss rääkis, et raamat kuulub tema TOP 3 hulka. Ühel poisil aga palusin vaid esimesed 10 lehekülge läbi lugeda, kuid temal oli järgmiseks tunniks loetud 23 lehte. Väitis, et ei saanud pidama jääda – nii huvitav oli. Tundus, et osasid poisse see teema väga puudutab, kuna nii mõnigi on kogunud lahutusega seotud tundeid. Ja ilmselt seetõttu tahtsid nad lugeda ka raamatutegelaste mõtteid. Poisid tahtsid ka tunnis selle teema üle arutleda. See teema avas vestluse õpilaste vahel. Õpilased rääkisid, kui oluline on olla aus ning rääkida nii nagu lood on, salatsmata. Õpilastel on jutustuse süžeeaga oma isiklik emotsioon ning seetõttu tundsid neist mitmed Aleksis ära ka iseenda.

Seega ei esinenud eesti ja vene kodukeelega õpilaste tagasisides olulisi erinevusi ei teksti huvitavuse ega arusaamise mõttes. Kuna vene kodukeelega õpilased õpivad juba esimesest klassist eesti õppekava järgi, on nende keeleoskus arenenud hästi ning tekst ei valmistanud neile keelelisi raskusi.

Mõlemad rühmad pidasid meeldivaks jutustuse positiivset lõpplahendust, suhteid, tegelaskujusid, onni, koera, autolavkat ning loo sarnasust oma eluga. Puudustena toodi välja illustratsioonide puudumist, Sandra iseloomu, mõne lõigu liigset pikkust ja tegelastevahelist konflikti. Peategelast kirjeldati enamasti positiivsena. Jutustust tajuti pärast lugemist kaasahaarava ja õnneliku lõpplahendusega. Jutustuse huvitavamaks muutmiseks tehti ettepanekuid lisada kirjeldusi Aleksi suhetest klassikaaslastega ja perega, lisaks täiendada teksti illustratsioonidega.

Kokkuvõttes võib öelda, et suhted endavanuste tegelastega ning enda eluga sarnased olukorrad (nt onni ehitamine, vanemate lahutus) tekitasid õpilastes lugemishuvi. Õpilastele meeldis ka jutustuse lõpplahendus.

3.4. Arendusuuringu neljas etapp: jutustuse algvariandi toimetamine

Jutustuse teksti sobivaks kohandamiseks lähtusin B1-taseme sõnavarast (Eesti Keele Instituut, 2014). B1-tasemel valdab isik põhisõnavara, mis tähendab, et tekstist arusaamine on seotud talle tuttavate teemade ja igapäevaelu olukordadega ning ta tunneb piisavalt sõnu, mis on vajalikud igapäevaste kõneteemade jaoks. Lugemisel suudab ta jälgida selge süžee ja igapäevakeelt sisaldava jutustuse, lihtsate romaanide ja koomiksiste sündmustikku (Euroopa Nõukogu, 2023). Arusaamissõnavara on ise kasutatavast sõnavarast märgatavalt suurem. Tekstis võib olla teatud hulk veidi keerukamat sõnavara, mida lugeja mõistab konteksti toel ja mis arendab tema keeleoskust. Loetust arusaamist saab toetada ka illustratsioonidega.

Pärast jutustuse esialgsele variandile õpilastelt tagasiside kogumist kaasasin töösse ka konsultandi, kes oli keeletoimetaja ja eesti keele kui teise keele õpetaja haridusega. Konsultandil on kaheksa aastat eesti keele kui teise keele õpetamise kogemust ning parajasti õpetas ta ka seitsmendaid klasse. Konsultant luges jutustuse algvariandi läbi ning seejärel arutasime temaga nii teksti sisulist kui ka keelelist poolt. Sisu osas soovitas konsultant mitmeid muudatusi.

Esiteks soovitas ta lühendada kogu teksti oluliselt, et muuta jutustus haaravamaks ja lihtsustada keeleõppijale tekstist arusaamist. Ka peatükid tuli jagada lühemateks osadeks. Teksti lühendamise tõttu tuli mõnes peatükis sisu ümber jaotada, mistõttu mõnest algsest peatükist sai kaks eraldi peatükki, millele lisasin uued pealkirjad. Nii sai algsest loodud 22 peatükist 27 peatükki.

Teiseks soovitas konsultant muuta algsest 14-aastase peategelase 12-aastaseks, sest teksti sisu kõnetab rohkem nooremaid õpilasi. Kuigi ka 14-aastased huvituvad onni ehitamisest, salapärast, intriigide temaatikast, arvas konsultant, et käesoleva jutustuse sisu on oma lihtsakoelisuse tõttu sobivam just nooremale lugejaskonnale – 12-aastastele. 14-aastaste lugejate süžeehuvi on juba rohkem seotud keerulisemate ja sügavamõtteliste teemadega. Seega muutsingi loo peategelase 12-aastaseks.

Kolmandaks soovitas konsultant muuta lakoonilisemaks poiste dialoogid, sest üldjuhul ei räägi poisid omavahel tunnetest ega kasuta oma kõnes liigset emotsionaalsust. Lisaks ei esine nende kõnes ka üleliia pikki lauseid. Tegin need muudatused (näide 31).

(31) Algne: *Oled sa tüdrukuid üldse viimasel ajal näinud? Sellest ebaõnnestunud piknikust on nii palju aega möödunud Mina ei ole küll neid näinud!* Muudetud: *Ma ei ole neid rohkem näinud. Kas sa oled?*

Neljandaks tegi konsultant ettepaneku muuta vähem emotsionaalsemaks peatükkide pealkirjad ja asendada seal mõned sõnad tavapärasematega. Tegin ka need muudatused (näide 32).

(32) Algne: *Südametjutud vanaemaga.* Muudetud: *Liisu ei tule.*

Viiendaks soovitas konsultant vähendada mõningaid pikki kirjeldusi, et vältida õpilase tähelepanu koondumist mujale, mille tõttu on tekstist arusaamine raskendatud. Tegin soovitatud muudatused (näide 33).

(33) Algne: *Aleksile meenus aeg, mil ta seitsmeaastasena oma esimesel koolipäeval pihlakatest möödus ning isa talle ühe pihlakakobara puu oksalt murdis. Talle meenusid ka tema koolisõbrad. Kõndides mõtles Aleks, et ehk ei olegi ta koolisõpradel häda midagi. Võib-olla saab nendega sõbralikult rääkides jälle jutu peale.* Muudetud: *Pihlakad meenutasid talle kooli. Talle meenusid ka tema koolisõbrad.*

Kuuendaks soovitas konsultant lühendada liialt pikki lauseid, et keeleõppijal oleks lihtsam lause mõtet tabada ja tekstist aru saada. Muutsin laused lühemaks (näide 34).

(34) Algne: *Ühtäkki hingas Aleks kergendatult, sest ta märkas Tomi järve poole tulemas.*
Muudetud: *Siis märkas Aleks Tomi kaugelt tulemas.*

Seitsmes ettepanek puudutas hüüumärkide vähendamist, sest palju hüüumärke muutsid teksti liigselt emotsionaalseks. Eemaldasin liigsed hüüumärgid (näide 35).

(35) Algne: *Ei, isa! Sa ei saa aru! Ma ei taha sinna mitte kunagi enam tagasi minna!*
Muudetud: *Ei, sa ei saa aru. Ma ei taha mitte kunagi enam kooli minna.*

Kaheksandaks soovitas konsultant teha veel mõningaid muudatusi jutustuse sisus, kuna kohati on üht ja sama mõtet dubleeritud järjestikustes lausetes. Tegin need muudatused (näited 36 ja 37).

(36) Algne: *Tead, autoonn tahab ehitamist. Ega onn siin jorutades valmis ei saa. Töö tahab tegemist.* Muudetud: *Tead, mul on onnis palju tööd pooleli. Lähme!*

(37) Algne: *Ainult üks inimene oli Aleksil veel hingel – Liisu. Ta mõtles ikka veel sageli Liisu peale.* Muudetud: *Üsna tihti meenus Aleksile Liisu.*

Keeleliselt soovitas konsultant asendada osa keerukamaid sõnu põhisoonavara sõnadega. Asendasin sõnu (näited 38 ja 39).

(38) Algne: *Natuke oli kõhe.* Muudetud lause: *Natuke oli hirmus.*

(39) Algne: *Auto uste kohale olid kinnitatud kardinad.* Muudetud lause: *Auto uste kohale olid pandud kardinad.*

Kokkuvõttes sain konsultandilt mõtteid ja ideid teksti noorele lugejale sobivamaks kohandamiseks. Samuti õppisin kasutama põhikooliealisele keeleõppijale sobivat sõnavara ja väljendeid ning väljendama mõtteid selgemalt ja lühemalt. Sain aru, et jutustuse emotsionaalsuse loomiseks ei ole vaja nii palju kirjeldada loo peategelase tundeid, vaid pigem tuua neid esile sündmuste kirjelduste kaudu, mis tekitavad emotsioone lugejates. Lisaks mõistsin, et pikad, üht ja sama mõtet kirjeldavad erineva sõnastusega tekstilõigud ei ole keeleõppe seisukohast vajalikud ning võivad olla noorele keeleõppijale tüütud ning takistada teksti mõistmist.

3.5. Arendusuuringu viies etapp: jutustuse illustreerimine ja graafilise romaani valmimine

Lähtudes õpilaste tagasisidest, milles sooviti jutustuse kõrvale pilte, otsustasin luua jutustuse juurde illustratsioonid. See oli vajalik ka konteksti lisamiseks. Selle mõtte edasiarendamise käigus tekkis soov luua noortele midagi veelgi huvitavam kui vaid üksikute illustratsioonidega jutustus. Oluline oli, et teksti ja illustratsioonide tugev seotus lihtsustaks jutustuse lugemist, muutes selle arusaadavamaks, huvitavamaks ja kaasahaaravamaks. Nii tekkis mõte paigutada jutustus graafilise romaani kontseptsiooni, kus tekst ja pildid on omavahel tihedalt seotud ning otsekõne on esitatud kõnemullides. Erinevalt ilukirjanduslikust jutustusest, kus otsekõne algus märgitakse jutumärkidega, mille ette lisatakse kõneleja nimi (näiteks *Aleks ütles: "...*"), on koomiksides otsekõne alustaja kujutatud pildina. See tähendas, et valmis ja toimetatud teksti ei saanud enam üks ühele graafilises romaanis esitada, mistõttu tuli vastavalt jutustuses toimunud vestlusele tegelaskuju näoilmet kujutada selliselt, et see väljendaks otsekõne alustaja emotsiooni ning ära saaks kaotada fraasi, näiteks *Aleks ütles kurvalt*. Seega ei olnud enam tegemist pelgalt teksti juurde illustratsioonide loomisega, vaid teksti ja piltide sobitamisega graafilisse romaanis.

Järgmiseks tuli leida illustraator, kes oleks nõus 27 peatükist koosnevat jutustust illustreerima graafilise romaani vormis. Kuna graafilises romaanis on väga suur osa teksti visualiseerimisel, pidime illustraatoriga tegema tihedat koostööd. Illustraatoriks osutus 12-aastane õpilane (minu tütar), kes asus jutustuse ja meie ühiste arutelude põhjal pilte ja koomiksi elemente looma.

Illustratsioonide tehniliseks teostamiseks kaalusime mitmeid võimalusi, millest üks oli piltide käsitsi joonistamine paberil ja selle hilisem digiteerimine. Samuti tuli uurida erinevaid illustreerimiseks sobivaid tarkvarasid ning veebipõhiseid tööriistu, et leida sobivaim lahendus kvaliteedi kui ka tööprotsessi sujuvuse jaoks. Sobivaks digitaalse joonistamise programmiks valisime *Procreate* (Procreate, 2025), mida kasutavad kunstnikud ja illustraatorid suure tööriistade valiku tõttu.

Järgmiseks otsisin graafilisi romaane, mida saaksin näitena kasutada illustratsioonide loomisel. Inspireerivaks näiteks sai Jurga Vilé ja Lina Itagaki (2017) loodud graafiline romaan „Siberi Haiku”, mille Siberis lapsepõlve veetnud peategelasega seotud süžeed

ilmestavad maitsekalt valitud värvide ja kompositsiooni omavaheline kooskõla. Selle värviküllase teose eeskujul tekkis mõte kujundada tekst ja pildid graafilise romaani vormi.

Enne illustratsioonide loomist tuli illustraatoriga kooskõlastada värvid, mis harmoneeruksid jutustusega. Seejärel lasin illustraatoril teksti põhjal kujutada tegelaskujud ning alustada jutustuse tegevuse visualiseerimist. Oluline oli otsustada ära ka kujundus ja stiil, et hiljem töö kulgemist lihtsustada.

Enne iga peatüki loomist arutasime illustraatoriga läbi kahekõne vormi. Näiteks tuli välja selgitada, kas kahekõne tuleb koomiksile omastes paneelides või pildina (joonis 1).



Joonis 1. Kahekõne pildina

Selleks tuli välja selgitada kahekõne esinemise sagedus tekstis. Kui kahekõnet esines palju, siis kaalusime teksti kirjeldamist paneelides, kuna sellisel kujul oli suuremal hulgal otsekõnet otstarbekam välja tuua paneelidena kui venitada ja kuhjata tekst koos suuremate piltidega mitmele leheküljele. Ka visuaalselt jäi sagedasti esinev otsekõne koomiksiribadel esteetilisem. Järgmiseks tuli otsustada jutumullide stiil ja koomiksiriba ümbritsevate paneelide kuju, mida läbivalt jutustuses kasutada. Tuli ka läbi mõelda stseenide visandamine, et anda loole visuaalselt dünaamiline kuju. Joonistuste ja valitud koomiksistiili kaudu sai jutustus uue ilme – tekst muutus elavamaks ja värvilisemaks.

Paralleelselt piltide loomisega alustasin toimetatud teksti trükkimist nii piltide juurde, koomiksiribadesse kui ka jutumullidesse. Pärast igat peatükki tuli uuesti üle vaadata kujundus ning korrigeerida vajadusel tekstivead. Iga peatüki järel oli oluline üle vaadata, kas

pildid on tekstiga kooskõlas ning asetus loogiline. Mõnikord kujunes tekst mõne jutumulli või koomiksipaneeli jaoks liiga pikaks, seega tuli lisada uus lehekülg, millele oli teksti jaoks taas vaja illustratsiooni luua.

Mõnikord osutus vajalikuks tuua osad sõnad välja hõredalt paigutatuna, et rõhutada tekstis mõnda olulist sõnumit. Mõni pilt tuli kujutada selliselt, mis aitaks lugejal lause mõtet tabada. Näiteks tuli kujutada peategelase isa helistamist pildil suure telefonina, millele oli käsitsi suurelt kirjutatud *ISA* (joonis 2).



Joonis 2. Telefoni helisemise kujutamine

Illustreeritud peatüki järel jälgisin seda, et tekstis kirjeldatud esemed kajastuksid pildidel nii palju kui võimalik. Oluline oli ka see, et ühist sõnumit kandev tekst ja visuaalne kujutis toetaksid lausest arusaamist. Jälgida tuli ka seda, et tekst oleks pildiga samal leheküljel.

Näiteks lause „*Sandra jälgis, kuidas Liisu endale silmanurkadesse kaks pikka kriipsu joonistas*” illustreerimiseks oli pildil kujutatud kahte silma, mille nurkadesse oli tõmmatud kaks pikka kriipsu (joonis 3).



Joonis 3. Kirjeldav tekst

Kuigi jutustuse teksti tõlgendamisel oli meil illustraatoriga sarnane arusaam ning ühine ettekujutus loo visuaalsest vormist, kujunes piltide joonistamine siiski üsna ajamahukaks. Eriti palju nõudis aega koomiksiste loomine, milles suure osa moodustas detailidele tähelepanu pööramine: otsekõne alustava tegelase kaadrile paigutamine selliselt, et lugejale tunduks see loomulik; järgmises kaadris toimuva kujutamine ning ühtlustamine eelmise kaadri tegevusega; lausega seotud emotsiooni väljendamine. Oluline oli saavutada võimalikult terviklik ja viimistletud tulemus.

Et illustreeritud jutustusel oleks seos ülesannetega, tuli samaaegselt alustada õppetegevuse kogu loomist. Kuna omavahel tuli siduda tekst, visuaal ja ülesanded, muutus aeg-ajalt loominguline protsess – ülesannete loomise käigus tekkisid sageli uued ideed – näiteks jutustuse juurde visuaalsete elementide lisamiseks või asendamiseks mõne sobivamaga. Mõnikord tuli muudatusi teha ka toimetatud tekstis. Kui ilmnes, et mõnel pildil sai eset või tegelast huvitavalt ülesandega siduda, tuli tekst ümber kujundada ülesannetele sobivaks. Näiteks oli ühes ülesandes õpilasel palutud visualiseerides joonistada Aleks'i õunakook ning kirjutada oma pildi juurde enda mõeldud õunakoogi retsept. Selle koostamisel sai õpilane näitena kasutada pildi juurde kirjutatud vanaema õunakoogi retsepti (joonis 4), mis algselt jutustuses puudus. Pildil vanaema õunakoogi retsepti kirjeldamine oli vajalik selleks, et aidata õpilasel lugemisjärgse ülesandega edukamalt toime tulla, kinnistada sõnavara ning toetada teda sobivate sõnade leidmisega Aleks'i retsepti kirjeldamisel (näide 40).

(40) Kujutlege paarilisega, et tulite Aleksile külla. Mõelge Aleksile selline kook, mis talle maitseks. Kirjutage paberile, mida te paneksite selle koogi sisse ja joonistage õunakoogist pilt. Esitlege kooki teistele, kasutades sõnavara sõnu. Nt Küpsetan Aleksile uhke õunakoogi. Lisan koogile suhkrut, jahu, muna...



Joonis 4. Õunakoogi retsepti kirjeldus

Kokkuvõttes valmis algselt illustreerimata A4-formaadis jutustusest terviklik, 27 peatükist koosnev 150-leheküljeline illustreeritud ja tekstiga tihedalt seotud graafiline romaan.

3.6. Arendusuuringu kuues etapp: õppetegevuste kogu loomine

Õppetegevuste koostamise eesmärk oli anda õpetajaile võimalus graafilist romaani kerge vaevaga koolitundides kasutada, pakkudes õpilastele toetust teksti mõistmisel ning soodustades õpilaste rääkimisoskuse arengut. Jutustuse iga peatüki juurde koostas viis õppetegevust.

Esimeseks tegevuseks oli ennustamine. Selles tegevuses peavad õpilased peatüki piltide abil pakkuma vastuseid esitatud küsimustele. Graafilises romaanis on piltidel sama suur osakaal kui tekstil, seega soovisin kindlasti pilte õppeotstarbel kasutada. Ennustamistegevused peaksid aktiveerima õpilaste tähelepanu ning tekitama neis huvi lugemise vastu (näide 41, joonis 5). Eesmärk oli aktiveerida õpilase tähelepanu ning häälestada neid lugemisele.

(41) *Vaata peatüki esimest pilti. Kas Aleks on rõõmus? Aga isa? Mis sa arvad, miks?*



Joonis 5. Ennustamistegevusega seotud pilt

Ennustamistegevusele järgnes teksti läbilugemine, mille järel tuli uuesti vastata küsimustele (näide 42).

(42) *Loe tekst läbi ja vasta uuesti küsimustele.*

Järgmine tegevus oli seotud sõnavaraga. Õpilastele oli antud 10–15-sõnaline loetelu peatükis esinenud sõnadest, mis sobisid õpilaste produktiivse sõnavaraoskuse arendamiseks B1-taseme suunas (Eesti Keele Instituut, 2014). Sõnad olid esitatud kolmes põhivormis (näide 43). Õpilased pidid otsima sõnad loetud tekstist üles ja püüdma konteksti toel nende tähendust mõista.

(43) *Leia tekstist sõna. Mida sõna tähendab?*

põnev, põneva, põnevat; muretsema, muretseda, muretsen; salajane, salajase, salajast; meenuma, meenuda, meenub; tüütu, tüütu, tüütut; kurb, kurva, kurba; märg, märja, märga; mõnikord; liiga

Järgmises tegevuses sai iga õpilane õpetajalt ühe küsimuslipiku. Küsimused puudutasid loetud peatüki sisu mõistmist ja küsimustes oli kasutatud eelmise tegevuse sõnaloendis esitatud sõnu. Mõned küsimused puudutasid ka õpilaste endi elu (näide 44). Õpilased pidid leidma paarilise ning esitama talle oma lipikul oleva küsimuse. Paariline vastas küsimusele. Kui mõlemad paarilised olid küsinud ja vastanud, vahetati lipikud omavahel, leiti uus paariline ja korrati tegevust. Selline tegevus arendas samaaegselt nii teksti mõistmist, uue sõnavara omandamist kui ka vaba rääkimise oskust.

(44) *Miks oli Aleks jaoks autolavka põnev? Mille pärast Aleks muretses? Mis oli Aleks salajane missioon? Kes meenus Aleksile, kui ta oli kodus? Kes oli Aleks arvates tüütu? Kas mõni tegevus on sinu arvates tüütu? Miks oli vanaema kurb? Miks läksid vanaemal silmad märjaks? Kellest soovib Aleks mõnikord puhata? Mille jaoks oli Aleks vend Joosep veel liiga väike? Millal sina oled kurb?*

Viimane tegevus on arutlemine või rollimäng, milles tuli avaldada arvamust loetu kohta või mängida läbi mõni situatsioon (näited 45 ja 46).

(45) *Moodustage paarid või kolmesed rühmad ja tehke oma onni plaan. Tehke skemaatiline pilt ja kirjutage juurde info. Kus onn asub? Mis materjalist see onn on? Kui suur see on? Mis värvi see on? Mis mööbel onnis on? Mida seal sees teha saab?*

Seejärel tutvustage oma onni teistele. Tutvustades kasutage järgmisi fraase: meie onn asub ... (kus?); onn on tehtud ... (millest?); onnil on ... (mitu korrust? mitu tuba?); see onn ... (millist?) värvi; onnis on ... (mis asjad?); onnis saab ... (mida teha?)

(46) *Kujutlege paarilisega, et tulite Aleksile külla. Mõelge Aleksile selline kook, mis talle maitseks. Kirjutage paberile, mida te paneksite selle koogi sisse ja joonistage õunakoogist pilt. Esitlege kooki teistele, kasutades sõnavara sõnu. Nt Küpsetan Aleksile uhke õunakoogi. Lisan koogile suhkrut, jahu, muna ...*

Nende tegevuste peaesmärk on arendada vaba rääkimise ja arutlemise oskust ning loovust.

Kokkuvõttes oli õppetegevuste kogus viis tegevust. Tegevused olid sarnase struktuuriga, mis soodustab nende täitmist tunnis. Tegevuste valikul peab õpetaja lähtuma oma rühma tasemest, vajaduse korral võib tegevusi kohandada või lisada.

3.7. Arendusuuringu seitsmes etapp: graafilise romaani ja õppetegevuste kogu katsetamine

Käesolevas peatükis kirjeldan graafilise romaani ja õppetegevuste kogu esimese viie peatüki katsetamist ning materjali katsetanud õpetaja (osas 3.7.1) ja õpilaste tagasisidet (osas 3.7.2). Õpetaja tagasiside sain pärast katsetamist intervjuu vormis – alguses suulises, hiljem lisaankeedina kirjalikus vormis. Õpilaste tagasiside sain pärast katsetamist täidetud anonüümsest veebiküsitlusest.

3.7.1. Õpetaja tagasiside katsetamisele

Graafilist romaani ja õppetegevuste kogu katsetati ühe üldhariduskooli 7. klassi õpperühmaga, kelle keeletase oli A2 ning liiguti B1-taseme poole. Kokku osales katsetuses 14 õpilast – 6 poissi ja 8 tüdrukut vanuses 13–14 eluaastat. Katsetamise läbi viinud õpetaja oli selle rühma eesti keele kui teise keele õpetaja. Õpperühmal oli iga päev kaks 45-minutilist eesti keele tundi nädalas.

Katsetamine kestis 1. veebruarist kuni 8. aprillini. Õpetaja katsetas materjali iga nädal ühel päeval kahes järjestikus 45-minutilises tunnis. Selle ajaga jõuti katsetada viis esimest peatükki: „Salapärane külaline”, „Maale”, „Õunakook”, „Onn”, „Keegi veel hullem” koos nende juurde kuuluvate õppetegevustega. Õpetaja arvates oli see piisav aeg õppematerjali huvitavuse ja arusaadavuse hindamiseks.

Õpetaja paljundas materjali, nii et iga õpilane sai korraga ühe peatüki väljatrüki. Esimese peatüki sai iga õpilane värviliselt printituna, 2.–5. peatüki mustvalgelt printituna. 2.–5. peatüki pilte näitas õpetaja arvutist ekraanile ka värviliselt.

Tegevused tehti üldiselt ettenähtud järjekorras. Enne teksti lugemist oli ennustamistegevus, milles õpilased vaatasid koos kogu rühmaga ja õpetajaga peatüki pilte ja vastasid oma arvamuse järgi paarile ennustamisega seotud küsimusele. Õpetaja kirjelduste kohaselt kestis see tegevus umbes kaks minutit. Õpetaja arvates vaatasid õpilased huviga peatüki pilte ning see tegevus meeldis neile. Õpilased vastasid küsimustele, pakkudes kogu klassi peale umbes 3–4 varianti. Kuigi õpilased pakkusid vastuseid, tahtsid nad sageli juba teksti lugema hakata. Õpetaja arvates oli ülesanne jõukohane ning lugemiseelse ülesandena kasulik seetõttu, et piltide vaatamine tekitas õpilastes huvi teada saada, millest lugu räägib.

Pärast ennustamisküsimustele vastamist järgnes teksti läbilugemine, mida õpilased tegid individuaalselt. Õpetaja arvates lugesid õpilased teksti huviga ja iseseisvalt. Neljandat peatükki loeti õpetaja abiga koos, kuna see oli õpilaste jaoks keeruline. Pärast teksti lugemist esitas õpetaja õpilastele uuesti eelmise ülesande ennustamisküsimused ja õpilased vastasid neile uuesti loetud teksti põhjal. Õpetaja hinnangul toimus küsimustele vastamine kiiresti. Üldiselt pakuti õigeid vastuseid. Mõne peatüki vastused vajasisid siiski õpetaja selgitust. Õpetaja hinnangul oli neljanda peatüki tekst õpilaste jaoks liiga abstraktse sisuga. Keeruliseks tegi teksti millegi pidev ettekujutamine ja mõned liiga pikad laused. Õpetaja

arvates võiks sellisel tasemel tekst olla võimalikult konkreetne ning ka sõnad lihtsamad (näide 47).

(47) Võimalik, et sõnad olid ka keerulised, aga kui seal oleks olnud väga selge sisu, siis see poleks olnud probleemiks, kuna õpilased oleksid proovinud tekstist aru saada ja mina õpetajana ka oleks olnud rohkem motiveeritud selgitama.

Teksti kohta küsimustele vastamisele järgnesid sõnavarategevused. Õpetaja kuvas sõnavara sõnad ekraanile. Õpilastel tuli need sõnad tekstist üles otsida. Seejärel aitas õpetaja nende sõnade tähendusest aru saada. Õpetaja kirjeldas, et sõnade otsimine meeldis õpilastele väga. Õpilased arutasid omavahel, kus milline sõna asub. Õpetaja palus õpilastel sõna märkamisega seotud lause ettelugemiseks käega märku anda ning seejärel lause ette lugeda. Õpetaja küsis kogu klassilt sõna tähendust. Kui sõna tähendust ei teatud, selgitas õpetaja ise. Kui kõigil õpilastel oli ülesanne täidetud, kontrolliti sõnade tähendust kogu klassiga. Õpetaja sõnul oli see tegevus õpilaste jaoks jõukohane ja huvitav.

Järgnes tegevus, milles harjutati eelmise tegevuse sõnavara kasutamist küsimustes ja vastustes. Õpilased said õpetajalt küsimuslipiku, millel oli küsimus loetud teksti kohta või mõnikord ka õpilaste elu kohta ja küsimuses oli kasutatud üht eelmises tegevuses õpitud sõna. Õpilased käisid klassis ringi, leidsid paarilise ja esitasid oma lipikul oleva küsimuse. Pärast küsimusele vastamist vahetasid õpilased omavahel küsimuslipikud ning liikusid järgmise paarilise juurde. Tegevus jätkus, kuni kõik paarid olid kõikidele küsimustele vastanud. See ülesanne oli õpilaste jaoks huvitav ning nad tulid sellega hästi toime. Õpetaja hinnangul olid õpilased tegevuses aktiivsed. Õpetaja sõnul oli tegevus õpilaste jaoks huvitav (näide 48) ja jõukohane ning õpilased said aktiivselt teineteisega suhelda, mistõttu oli ülesanne ka kasulik.

(48) Ka piltide kohta küsimuste tegemine ja neile vastamine meeldis õpilastele. Üldiselt on tegemist grupiga, kes on oma olemuselt aktiivne ning positiivne. Ilmselt seegi mängis suurt rolli, miks need tegevused neile meeldisid. Samas tegime seda tegevust vaid paar korda, viimastel kordadel jäi see ajapuudusel tegemata.

Viimaseks ülesandeks oli arutlusega seotud tegevus. Üldiselt õpetaja gruppe ei moodustanud, vaid tegi ülesande läbi kogu õpperühmaga. Põhjuseks oli lärmakas ja liiga nõrga keeletasemega klass, kes vajab õpetaja hinnangul keeleliselt sageli abi. Siiski ühe peatüki viimases loovülesandes, kus õpilastel tuli jutustuse peategelasele Aleksile ise

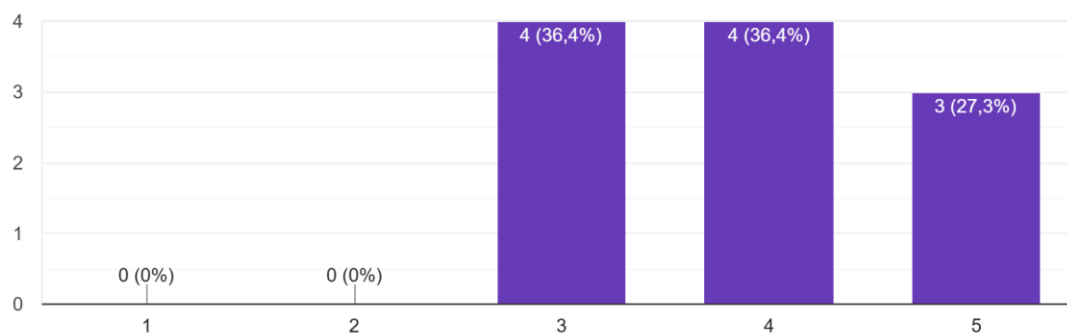
õunakoogi retsept valmis mõelda, moodustas õpetaja väikesed grupid ja iga grupp koostas koogiresepti ning tutvustas seda seejärel kogu klassile. Õpilastele meeldis see tegevus eriti seetõttu, et ka nende klassis õpib Aleks, kes juhtumisi sel päeval, kui ülesannet tehti, puudus. Õpetaja sõnul loeti Aleksile kõik koogireseptid ette järgmises tunnis. Tegevus oli õpilaste jaoks lõbus ning tekitas palju elevust. Õpetaja sõnul õnnestus ülesanne hästi ning oli huvitav. Õpetaja sõnul meeldis jutustus õpilastele (näide 50).

(50) *Kui ma katsetuse lõpus õpilastelt tagasisidet küsisin, siis nad ütlesid, et neile väga meeldis.*

3.7.2. Õpilaste tagasiside katsetamise kohta

Katsetamise lõpus täitsid õpilased veebipõhise anonüümse venekeelse ankeedi (lisa 3), milles andsid tagasisidet graafilise romaani ja õppetegevuste kohta. Ankeet oli vene keeles, et õpilastel oleks võimalik oma mõtteid võimalikult täpselt edastada. Küsimustikus olid väited jutustuse huvitavuse, lihtsuse, piltide, edasi lugemise soovi ning õppetegevuste huvitavuse ja lihtsuse kohta Likerti viiepallisel skaalal, kus 1 tähistas vastust „üldse ei ole nõus” ja 5 tähistas vastust „olen väga nõus”. Esimese küsimusega soovisin teada saada õpilaste arvamust jutustuse huvitavuse kohta. Vastuste kokkuvõte on esitatud joonisel 6.

Jutustus oli huvitav
11 vastust



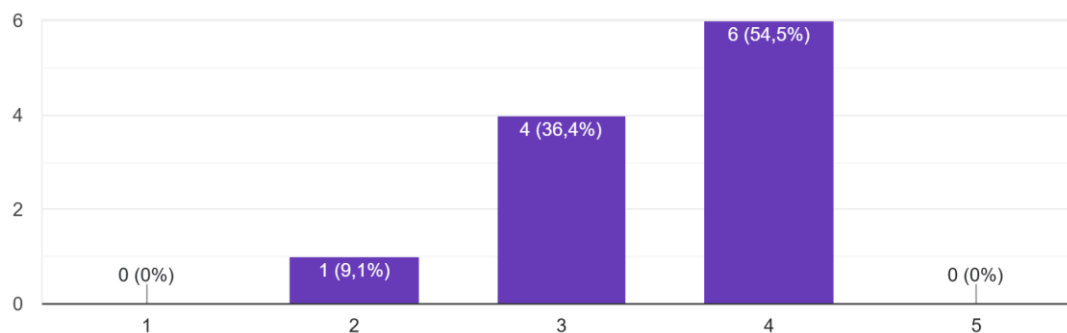
Joonis 6. Jutustuse huvitavus katserrühma õpilaste (n=11) hinnangul

Võib-öelda, et seitsmele õpilasele oli jutustus huvitav või väga huvitav ning nelja jaoks keskmise huvitavusega.

Teise küsimusega soovisin välja selgitada, kas õpilaste jaoks oli jutustuse tekst lihtne. Vastuste kokkuvõte on esitatud joonisel 7.

Jutustuse tekst oli lihtne

11 vastust



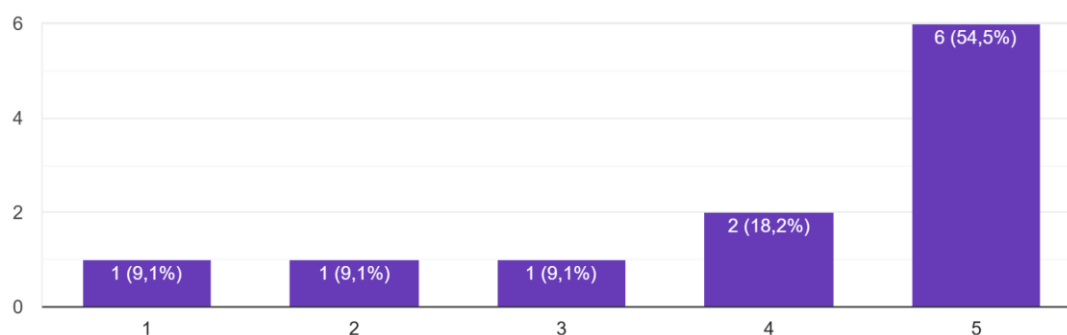
Joonis 7. Jutustuse teksti lihtsus katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Ühegi õpilase jaoks ei olnud jutustus väga lihtne, kuid kuue õpilase hinnangul oli jutustus lihtne. Nelja õpilase jaoks oli jutustus keskmise raskusega ning ühe jaoks ka raske.

Kolmanda küsimusega soovisin teada, kas õpilastele meeldisid jutustuse juures olevad pildid. Vastuste kokkuvõte on esitatud joonisel 8.

Mulle meeldisid pildid

11 vastust



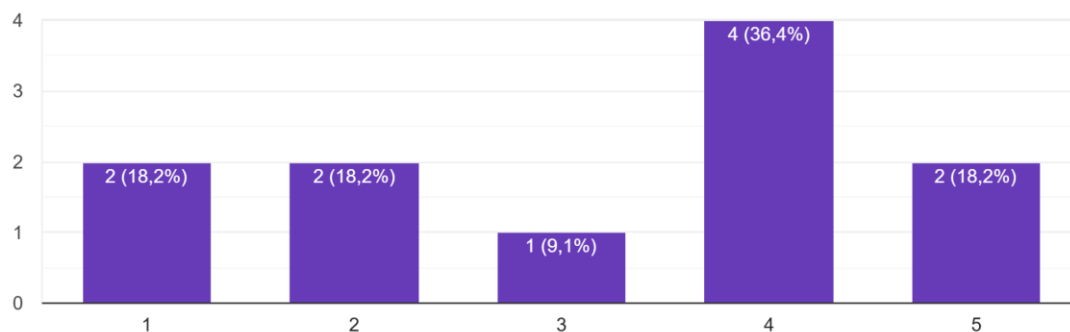
Joonis 8. Piltide meeldivus katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Kaheksale õpilasele meeldisid pildid ning neist kuuele meeldisid pildid väga. Ühe õpilase jaoks oli piltide meeldivus keskmine ning kahele õpilasele pildid ei meeldinud.

Neljanda küsimusega soovisin välja selgitada, kas õpilased tahavad teada, mis jutustuses edasi saab. Vastuste kokkuvõte on esitatud joonisel 9.

Tahan teada, mis saab jutustuses edasi

11 vastust



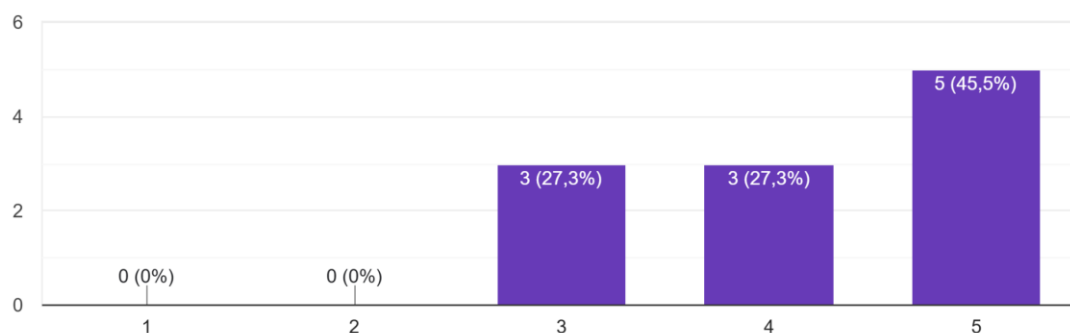
Joonis 9. Soov teada, mis saab jutustuses edasi katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Kuus õpilast soovisid teada saada, mis saab jutustuses edasi. Üks õpilane oli oma arvamuses neutraalne. Nelja õpilast aga ei huvitanud jutustuse edasine kulg.

Viienda küsimusega soovisin välja selgitada, kas õpilastel on huvi sarnaste jutustuste lugemise vastu. Vastuste kokkuvõte on esitatud joonisel 10.

Tahan selliseid jutustusi eesti keele tunnis veel lugeda

11 vastust



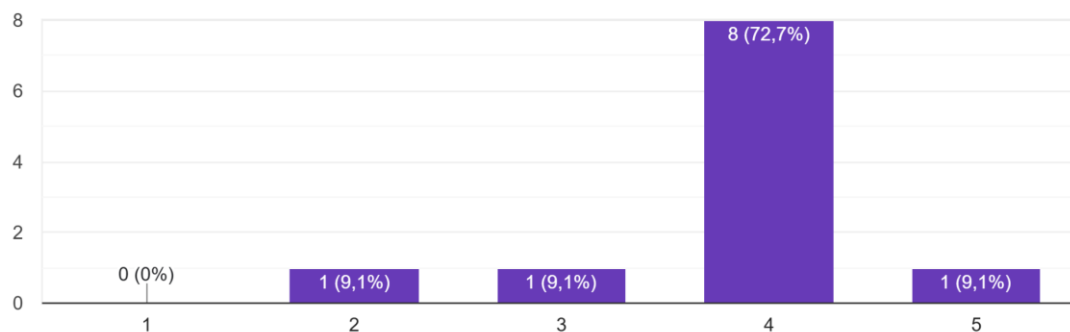
Joonis 10. Soov lugeda sarnaseid jutustusi katserühma õpilaste (n= 11) hinnangul

Kaheksa õpilast arvasid, et soovivad selliseid jutustusi tunnis veel lugeda. Neist viis õpilast olid lugemisest väga huvitatud. Kolmel õpilasel oli mõõdukas soov selliseid jutustusi veel lugeda.

Kuuenda küsimusega soovisin teada saada, kas õpilaste jaoks olid tegevused huvitavad. Vastuste kokkuvõtte on esitatud joonisel 11.

Ülesanded olid huvitavad

11 vastust

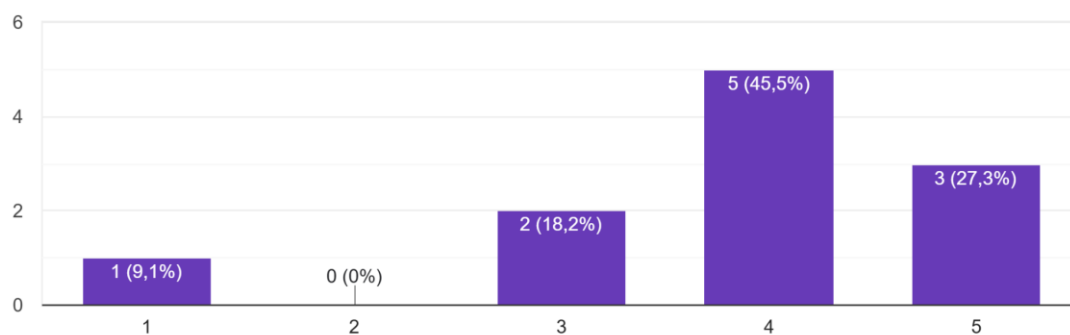


Joonis 11. Ülesande huvitavus katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Üheksa õpilast arvasid, et tegevused olid huvitavad. Neist üks pidas tegevusi väga huvitavaks. Ühe õpilase jaoks olid tegevused keskmise huvitavusega. Üks õpilane arvas, et tegevused ei olnud huvitavad. Seitsmenda küsimusega soovisin välja selgitada tegevuste kerguse. Vastuste kokkuvõtte on esitatud joonisel 12.

Ülesanded olid kerged

11 vastust

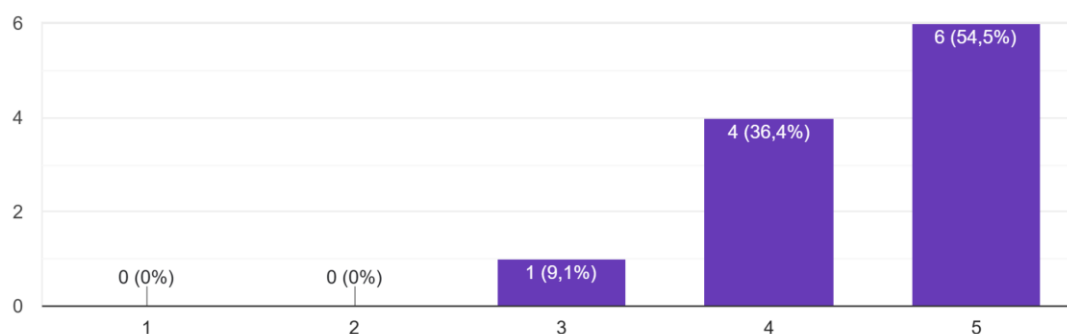


Joonis 12. Ülesannete kergus katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Kaheksa õpilase jaoks olid tegevused kerged või väga kerged, kahe õpilase jaoks keskmise raskusega ning ühe õpilase jaoks väga rasked.

Kaheksanda küsimusega soovisin välja selgitada, kas õpilased soovivad selliseid õppetegevusi ka edaspidi veel teha. Vastuste kokkuvõtte on esitatud joonisel 13.

Tahan selliseid ülesandeid eesti keele tunnis veel teha
11 vastust



Joonis 13. Soov teha õppetegevusi katserühma õpilaste (n=11) hinnangul

Kuus õpilast soovis sarnaseid õppetegevusi edaspidi väga teha ning neli soovisid teha. Üks õpilane jäi selles küsimuses neutraalseks.

Lisaks esitasin õpilastele kaks avatud vastustega küsimust, millele vastamine oli vabatahtlik:

1. Mis sulle jutustuses juures kõige rohkem meeldis? 2. Mis sulle ülesannete juures kõige rohkem meeldis?

Avatud vastusega küsimustest esimesele vastas 11 õpilasest 6. Avatud vastustega küsimustest teisele küsimusele vastas 11 õpilasest 5. Vastused on toodud tabelis 12.

Tabel 12. Jutustuses ja ülesannetes enim meeldinud tegurid

Mis jutustuses kõige rohkem meeldis?	Mis ülesannetes kõige rohkem meeldis?
<ul style="list-style-type: none"> - Illustratsioonid - Teksti kirjastiil - Huvitav süžee (2 vastust) - Ülesanded - Äge 	<ul style="list-style-type: none"> - Sõnade otsimine (6 vastust) - Sõnade õppimine

Avatud vastustega küsimustes tõid õpilased välja, et jutustuse süžee oli huvitav. Kõige huvitavam tegevus oli aga sõnade otsimine. Kokkuvõttes andis graafilise romaani ja õppetegevuste kogu viie esimese peatüki katsetamine piisavalt infot jutustuse ja õppetegevuste huvitavuse, jõukohasuse ja kasulikkuse kohta. Kuigi keeletaseme poolest oli klass nõrk ning aeg-ajalt tuli õpilasi jutustusest arusaamise ja ülesannetega aidata, siis õpetaja arvates oli selline jutustuse ja õppetegevuste kogu formaat õpilastele huvitav ja vajalik just sõnavara õppimise seisukohast. Õpilaste tagasiside põhjal võib järeldada, et jutustus, illustratsioonid ja ülesanded olid õpilaste jaoks huvitavad. Siiski otsustasin lihtsustada neljandas peatükis mõningaid lauseid, mis olid õpetaja arvates abstraktsed ning liiga pikad.

Õpilaste tagasiside põhjal võib järeldada, et nii jutustus kui ka ülesanded olid üldiselt jõukohased ja huvitavad.

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Esimene uurimisküsimus oli: „Kuidas luua põhikooliõpilastele huvitavat ilukirjanduslikku jutustust?”

Teise keele oskuse arenguks on kõigepealt vaja saada palju autentset keelelist sisendit. Üheks sisendi saamise võimaluseks on rohke lugemine. Lisaks tunnis loetavatele tekstidele oleks väga kasulik lugeda ka muid tekste. Siiski ei meeldi teismeliste eriti lugeda (Guo, 2012). Teismeliste lugema meelitamiseks on oluline, et tekstid oleksid neile huvitavad (Kitsnik, 2020) ja jõukohased (Brophy, 2016; Kitsnik, 2020; Kitsnik & Mikk, 2021).

Huvitavaks teeb teksti esiteks tähenduslik teema (Gardner, 2007) ja teiseks loetava uudsus, põnevus, intrigeerivus (Dörnyei & Csizer, 1998; Kitsnik & Sooalu, 2020). Jutustuse huvitavuse saavutamiseks küsitlesin Ida-Virumaa põhikooliealisi õpilasi enne jutustuse kirjutamist ning kogusin õpilastelt tagasisidet jutustuse loomise ajal. Õpilaste küsitlusest enne jutustuse kirjutamist selgus, et neid huvitavad armastuse, õuduse, draama, seikluse, põnevuse ja suhetega seotud teemad ning jutustuse peategelasena eelistatakse inimest, sh rohkem poissi. Valisingi jutustuse peategelaseks poisi ja jutustuse teemaks suhted, põnevus ja seiklus. Jutustuses oli ka salapärane koer, kes oli seotud põnevuse teemaga, kuna peitis endas salapärast ja varjatud tegelast ning tema tõeline olemus selgus alles jutustuse lõpus. Jutustuse kirjutamisel püüdsin algul liigselt keskenduda sobivale keeleainesele, kuid mõistsin, et see takistab loo huvitavuse saavutamist ning keskendusin seejärel rohkem loo sisule. Katsetasin loo algvarianti kaheteistkümne Ida-Virumaa 12–14-aastaste õpilastega. Õpilaste tagasiside põhjal selgus, et huvitav oli lugeda selliste olukordadega seotud sündmustest, mis sarnanesid õpilaste enda elus tekkivate olukordadega (vanemate lahusus, onni ehitamine). Õpilastele meeldisid ka omavanuste tegelaskujudega seotud suhted ning jutustuse positiivne lõpplahendus.

Loo algvariandi toimetamisel tegin koostööd konsultandiga, kellel oli üsna suur teismeliste eesti keele kui teise keele õpetamise kogemus. Konsultandi soovitusel aitasid muuta jutustuse lühemaks ja kompaktsemaks, peategelase vanuse tegevustega sobivamaks ning poiste dialoogid lakoonilisemaks ehk autentselaadsemaks.

Teismeliste meeldivad illustratsioonid ja visuaalsed elemendid (Berardo, 2006; Howard, 2013). Pärast jutustuse algvariandi valmimist tegin koostööd 12-aastase illustraatoriga,

kellega koos valmis jutustusest graafiline romaan (lisa 1). Graafiline romaan on koomiksi stiilis teos, mis on mahukam, sisukam ja keerukam kui tavaline koomiks ning mis on jutustatud pildikeeles. Romaani igal lehel moodustab tekst ühtse terviku vaheldumisi värviliste illustatsioonidega ning koomiksitema.

Pärast graafilise romaani valmimist katsetas üks õpetaja jutustust Tallinna ühe kooli seitsmendas klassis eesti keele kui teise keele tunnis ning õpilased andsid tagasisidet ka teksti huvitavuse kohta. Enamiku õpilaste arvates oli jutustus huvitav ning ka õppetegevused huvitavad. Samuti meeldisid pildid enamikule õpilastest. Õpetaja tagasiside näitas, et tema arvates on graafiline romaan „Aleksi suvi” seitsmendale klassile potentsiaalselt huvipakkuv.

Kokkuvõttes võib öelda, et teismeliste huvitava ilukirjandusliku jutustuse loomiseks on kasulik uurida, mis teemad ja millised teosed teismelisi huvitavad. Üldiselt huvitavad teismelisi suhted, armastus ja õudus, kuid igal ajahetkel võivad neile olla aktuaalsed ka mingid spetsiifilised teemad. Noori huvitavaid teemasid tasub kasutada loodava teose tegelaste ja sisu kavandamiseks. Teoses peab olema uudsust, põnevust ja intrigeerivust. Loodava teose algvariandile tuleks koguda tagasisidet sihtrühmalt ja võimaluse korral ka asjatundlikult konsultandilt ning kohandada seejärel teose teksti vastavalt tagasisidele. Teost tuleks kindlasti illustreerida ning illustatsioonid peaksid samuti vastama noorte maitseelistustele vastaval ajahetkel. Selleks on hea võimaluse korral kasutada sihtrühma kuuluvat illustraatorit.

Teine uurimisküsimus oli: „Kuidas kohandada põhikooliõpilastele ilukirjanduslikku jutustust keeleliselt jõukohaseks?”

Ilukirjanduslik tekst on üks kõige keerukamaid tekstiliike, sest ilukirjanduse eesmärgiks on pakkuda esteetilist naudingut, emotsiooni ning sügavat mõtteainet, mille nautimine muutub jõukohaseks alles kõrgematel keeleoskustasemetel (Uibu & Timm, 2014). Ilukirjanduses kasutatakse keerulist sõnavara ja keelekonstruktsioone, mida teistes tekstides ei esine (Krsteva & Kukubajaska, 2014).

Ilukirjandus on samas väärtuslik lugemisvara, sest see laiendab silmaringi, annab uusi teadmisi, arendab mõtlemisvõimet ja empaatiat ning pakub lugemisnaudingut (Mendea, 2018). Samas on see üks keerukamaid tekstiliike, mida teise keele õppes madalamatel keeleoskustasemetel on keeruline kasutada. Sageli ei ole võimalik leida A2- või B1-taseme keeleõppijatele sobivat autentset ilukirjanduslikku teost, mis oleks neile jõukohane ning

samal ajal ka huvitav (Krall, 2003; Berardo, 2006). Ilukirjanduslikke teoseid ei tohiks keeleliselt kohandada, sest esiteks rikub see autoriõigusseadust ja teiseks kaotab ilukirjanduslik tekst seega oma iseloomulikud jooned. Kui tekst on huvitav, siis suudavad õppijad lugeda ja mõista ka oma keeletasemest veidi keerukamaid tekste (Bray & Barron, 2004). Teksti lugemist saab toetada ka illustratsioonidega (Berardo, 2006; Howard, 2013; Kitsnik jt, 2022) ning sobivate õppetegevustega (Kitsnik & Melnikova, 2022).

Madalamatel keeleoskustasemel olevatele teise keele õppijaile on kõige parem luua spetsiaalseid tasemekohaseid ilukirjanduslikke tekste, mille näiteks on ka sinne graafiline romaan. Kui püüda kirjutada tekst algusest peale A2- või B1-tasemel, hakkab see pidurdama autori mõttelendu ja tekst muutub kunstlikuks. Seega on kasulikum tekst kõigepealt valmis kirjutada ja seejuures mõelda keelekasutuse tasemekohasusele vaid osaliselt. Valmis tekst tuleks aga keeleliselt tasemekohaseks kohendada. Tasemekohase keelekasutuse saavutamiseks on mitmeid võimalusi. Võib kasutada EKI keeleanalüsaatorit, sihtrühma tagasisidet või konsultantide abi (Kitsnik, Palts & Urb, 2020). Valisin oma jutustuse tasemekohasuse saavutamiseks sihtrühma tagasiside kogumise ja konsultandi abi. Kõigepealt kohendasin teksti ise lihtsamaks, kasutades oma teadmisi põhisoonavara kohta ja oma keeletunnetust. Seejärel katsetasin jutustust 48 vene emakeelega põhikoolialise noorega vanuses 12–18 eluaastat. Tulemusena selgus, et mõnes jutustuse peatükis oli tekst liiga abstraktne, laused pikad ning sõnad keerulised.

Seejärel tegin tööd konsultandiga, kes soovitas lühendada pikki lauseid ja asendada mõningaid keerukamaid sõnu põhisoonavara sõnadega. Tegin vastavad muudatused oma jutustusse. Lõpuks valmis tekst, mis on A2–B1-tasemel, mis tähendab algaja keeletaset. Eesmärk ei olnud luua teksti täpselt ühe keeleoskustaseme jaoks, sest põhikooliõpilaste keeletase on väga erinev. Lisaks võib üldine keeletase õpilastel aja jooksul paraneda.

Jutustuse illustreerimine pakkus lisaks teksti huvitavuse tõstmisele ka toetust teksti mõistmisel, kuna pildid on abiks konteksti toel (Ilves, 2008) sügavamalt teksti tähenduse mõistmisel ning jutustuse sisu selgitamisel (Bland, 2015).

Jutustuse juurde lõin ka lühikese õppetegevuste kogu, mille üks peaesmärk oli pakkuda toetust teksti mõistmiseks. Õppetegevusteks oli illustratsioonide põhjal ennustamine järgmises peatükis toimuva kohta; õppimist vajavate sõnade tähenduse aimamine ja sõnade kasutamine loetust rääkimisel, loetu üle arutlemine või mõne loovülesande täitmine.

Graafilise romaani lõppvariandi katsetamine näitas, et õpilaste hinnangul oli romaan jõukohane ja huvitav. Õpetaja hinnangul oli tekst õpilastele huvitav ja kasulik ka sõnavara omandamiseks.

Kokkuvõttes on põhikooliõpilastele arusaadava ilukirjandusliku jutustuse loomisel vaja arvestada õpilaste keeletasemega ja üldise kognitiivse arenguga. Keelekasutust saab vastavalt vajadusele kohandada. Selleks võib kasutada sihtrühma tagasisidet ja konsultandi soovitusi. Keeleõppijale sobivad kindlasti illustreeritud tekstid, mis toetavad arusaamist. Jutustuse juurde saab luua ka teksti mõistmist toetavaid ülesandeid, mis on seotud sõnavara, suhtlemise ja arutlemisega.

Arendusuuringu läbiviimisel olid ka mõned piirangud. Valmis graafilist romaani katsetasin magistritöö ajagraafiku pingelisuse tõttu ning katsetajate aja säästmiseks ainult esimese viie peatüki ulatuses. Seega ei ole teada õpilaste ja õpetajate hinnangut tervikteosele. Graafilise romaani lõppvarianti katsetati vaid ühe klassiga, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile samaealistele õpilastele.

KOKKUVÕTE

On oluline, et kõik muu kodukeelega õpilased omandaksid koolis hea eesti keele oskuse. See aitab neil Eesti ühiskonda lõimuda ja tagab paremad edasiõppimis- ja töövõimalused. Praegu jätab põhikooli lõpetavate noorte eesti keele kui teise keele oskus palju soovida. 2023. aastal saavutas põhikooli lõpueksamil B1-taseme ainult 52% õpilastest. Selle põhjuseks peetakse sageli õpilaste madalat õpimotivatsiooni. Samas on ka eesti keele õppemetoodikal palju arenguruumi.

Üheks võimaluseks noorte eesti keele õppe motivatsiooni tõsta ja eesti keele oskust parandada on eesti keele õppemetoodika, sh õppematerjalide arendamine. Tänapäevased õppematerjalid peavad olema kaasahaaravad ja jõukohased ning võimaldama läbi viia aktiivõpet.

Magistritöö „Eesti keele kui teise keele õpet toetava graafilise romaani ja õppetegevuste kogu loomine põhikoolile” eesmärk oli luua põhikooli vanema astme õpilastele eesti keele kui teise keele õpet toetav ilukirjanduslik jutustus ja selle juurde kuuluv õppetegevuste kogu. Töö uurimisküsimused olid:

1. Kuidas luua põhikooliõpilastele huvitavat ilukirjanduslikku jutustust?
2. Kuidas kohandada ilukirjanduslik jutustus põhikooliõpilaste keeleliselt jõukohaseks?

Magistritöö teoreetilises osas on kõigepealt antud ülevaade lugemise, sh ilukirjanduslike tekstide lugemise rollist teise keele õppes ja lugemise raskusest teise keele õppijale. Seejärel on arutletud teismeliste lugema motiveerimise üle ning vaadeldud lugemistekstide huvitavuse ja jõukohasuse saavutamise viise, sealhulgas illustratsioonide rolli selles. Samuti on käsitletud õppetegevuste liike, mis aitavad lugemist toetada ja tõhustada.

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuse leidmiseks on viidud läbi arendusuuring, mis koosnes seitsmest etapist. Esimeses etapis koguti infot põhikooliõpilasi huvitavate teemade kohta. Teises etapis loodi jutustuse algvariant. Kolmandas etapis koguti põhikooliõpilaste tagasisidet jutustuse algvariandi huvitavuse ja arusaadavuse kohta. Neljandas etapis toimus jutustuse algvariandi toimetamine vastavalt õpilaste tagasisidele ja eksperdi nõuannetele. Viiendas etapis jutustus illustreeriti graafilise romaani põhimõtete

järgi. Kuuendas etapis koostati graafilise romaani juurde õppetegevuste kogu. Seitsmendas etapis katsetati graafilist romaani ja õppetegevuste kogu ühes seitsmenda klassi A2-tasemega õpperühmas.

Magistritöö käigus valmis terviklik õppematerjal, mis koosneb 27 peatükiga 150-leheküljelisest graafilisest romaanist “Aleksi suvi” ja selle juurde kuuluvast aktiivõppetegevuste kogust. Graafilise romaani peamiseks sihtrühmaks on põhikooli vanema astme õpilased, kelle eesti keele tase on A2–B1. Romaan sobib aga lugemiseks kõigile huvilistele, sh eesti emakeelega noortele.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Adami, E., Diamantopoulou, S., & Lim, F. V. (2022). Design in Gunther Kress's social semiotics. *London Review of Education*, 20(1), 41. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.41>
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *Reading Rockets*. <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/how-teach-expository-text-structure-facilitate-reading-comprehension> (viimati vaadatud 6.04.2025).
- Arder, E., & Klemet, M.-L. (ilmumisel). "Kogemata Eestis" B1 keeleõppija lugemiku väljaandmine. Hooandja. <https://www.hooandja.ee/projekt/b1-keeleoppija-lugemik>
- Bamford, J., & Day, R. (1997). Extensive Reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher*, 21(5). <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2132-extensive-reading-what-it-why-bother>
- Bekleyen, N. (2011). Demotivating factors in the EFL environment. *Frontiers of Language and Teaching*, 2, 151–156. <https://ybt.ink/ktmxG6>
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60–69. <https://www.researchgate.net/publication/237413136> The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading
- Bland, J. (2015). Pictures, Images and Deep Reading. *CLELEjournal*, 3(2), 24–36. <https://www.researchgate.net/publication/288671262> Pictures Images and Deep Reading
- Bray, B. G., & Barron, S. (2004). Assessing Reading Comprehension: The effects of textbased interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9(3–4), 107–128. <https://doi.org/10.1080/10627197.2004.9652961>
- Brophy, J. (2016). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele* (lk 47). Archimedes.
- Brown, R. (2000, november). *Extensive reading in the EFL class* (Extensive Reading in Practice Colloquium). Ettekanne esitletud JALT 2000 konverentsil, Seinan Gakuin University, Fukuoka, Jaapan. <https://www.er-central.com/contributors/learn-about-extensive-reading-and-listening/erel-presentations/jalt-2000-brown/>
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered Readings: Learning from Children's Reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- CLA. (2016). *Classification of learning activities (CLA): Manual*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723?t=1474530646000>
- Clark, J. (2013). Encounters with historical agency: The value of nonfiction graphic novels in the classroom. *The History Teacher*, 46(4), 489–508.

<http://www.jstor.org/stable/43264152>

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *School of English Language Education*, 2(3), 203–229. Thames Valley University.

https://www.researchgate.net/publication/249870250_Ten_commandments_for_motivating_language_learners_Results_of_an_empirical_study

Economou, C. (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>

Eesti Keele Instituut. (2014). *Eesti keele põhisõnavara sõnastik*. Eesti Keele Sihtasutus. <https://www.eki.ee/dict/psv>

Eksamite Infosüsteem. (2023). Testide tulemuste statistika. *Eksamite ja testide loomise ning lahendamise keskkond*. <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>

Elmore, C. (2017). *Young adult literature: The reality on the page*. (Honors thesis, Southeastern University). Selected Honors Theses, 11.

<https://firescholars.seu.edu/honors/88>

Ellis, N. C. (2013). Second language acquisition. In T. Hoffmann & G. Trousdale (toim.), *The Oxford handbook of construction grammar* (lk 365–378). Oxford University Press. https://websites.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.pdf

Euroopa keeleõppe raamdokument. (2007). *Euroopa keeleõppe raamdokument*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf

Euroopa Nõukogu. (2023). *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Sõsarväljaanne. P. Rääbus (tõlk.); A. Siiman (toim.). Haridus- ja Teadusministeerium. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:1012585>

Farmer, J. A. (2008). How to Effectively Use News Articles in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 14(12). <http://iteslj.org/Techniques/Farmer-News.html>

Felert, E. (2025). *Lugemistekstide kogumik eesti keele kui teise keele algtaseme õppijaile "Anette ja kaunid linnukesed"*. Bakalaureusteöö. Tartu Ülikooli Narva kolledž.

Fonseca-Mora, M.C., & Toscana Fuentes, C. T. (2007). Fostering Teenager's willingness to learn a foreign language. *Self-esteem and foreign language learning*, (lk 128-143). Cambridge Scholars Publishing.

https://www.researchgate.net/publication/210269453_FOSTERING_TEENAGERS'_WILLINGNESS_TO_LEARN_A_FOREIGN_LANGUAGE (viimati vaadatud 12.02.2025).

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 13–14. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31616>

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>

- Guo, S.-C. (2012). Using authentic materials for extensive reading to promote English proficiency. *English Language Teaching*, 5(8), 196–206.
<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/18851>
- Hadfield, J. (1992). *Classroom dynamics*. Oxford University Press.
<https://www.slideshare.net/jjjamelb/oxford-english-resource-books-for-teachers-jill-hadfield-classroom-dynamics-oxford-university-press-usa-1992-1> (viimati vaadatud 5.04.25).
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan.
https://www.researchgate.net/publication/317847497_Literature_in_Language_Education (viimati vaadatud 22.04.2025).
- Hamada, Y., & Kito, K. (2008). Demotivation in Japanese high schools. *JALT 2007 Conference Proceeding*. Tokyo: JALT.
<https://jaltpublications.org/archive/proceedings/2007/E084.pdf> (viimati vaadatud 4.4.2025).
- Hanson, R. (2011, veebruar). Seksikas Alice ehiv popiklassiku uusi töid. *Tartu Postimees*.
<https://tartu.postimees.ee/384316/seksikas-alice-ehiv-popiklassiku-uusi-toid>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Hausenberg, A.-R., Ilves, M., Kaivapalu, A., Kerge, K., Kern, K., Kitsnik, M., Krall, I., Rummo, K., & Rütmaa, T. (2008). *Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus*. Atlex, Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2024). Dialoguing on a graphic novel in the language learning classroom with upper secondary school students. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(1), 101–123. Stockholm University.
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/5337/10226#RF3> (viimati vaadatud 4.04.2025).
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>
- Howard, V. (2013). Teens and pleasure reading: A taxonomy of young teen readers. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes du congrès annuel de l'ACSI, October 2013*. <https://doi.org/10.29173/cais115>
- Ilves, M. (2008). *Algaja keelekasutaja. A2-taseme eesti keele oskus*. Eesti Keele Sihtasutus. <https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/Algaja-keelekasutaja.-A2-tase.pdf>
- Jatsenko, T. (2025). *Rääkimisoskust arendavad õppetegevused üheksanda klassi eesti keel teise keelena õpikutes*. (Magistritöö, Tartu Ülikool).
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/edf15f40-efd7-4eb2-8995-bf858653089f/content>
- Jiang, X. (2011). The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 177–190.

https://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/jiang.pdf

Kaivapalu, A., & Martin, M. (2010). *Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse*. Haridus- ja Noorteamet. <https://oppekava.ee/mis-on-voorkeeleoep-ja-kuidas-voorkeelt-opitakse/> (viimati vaadatud 13.01.2025).

Kallas, T. (2006). Kõigi laste lemmik Olimar oli kunstnik ja kirjanik ühekorraga. *Eesti Päevaleht*. <https://epl.delfi.ee/artikkel/51069586/teet-kallas-koigi-laste-lemmik-olimar-oli-kunstnik-ja-kirjanik-uhekorraga>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.

<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/> (viimati vaadatud 16.05.2025).

Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Sihtasutus Archimedes. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/450/oppemeetodid_mari_karm.pdf (viimati vaadatud 13.05.2025)

Karp, J. (2011). *The power of words and pictures: Graphic novels in education*. *American libraries*, 42(7-8), 33-35. <https://research-ebSCO-com.rara.idm.oclc.org/c/pcigam/viewer/pdf/bbpbinaymf?route=details>

Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dSPACE.ut.ee/server/api/core/bitstreams/a107a1c5-cc1f-48ae-861a-fcf23180f492/content>

Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Haridus- ja Teadusministeerium. Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study. *JALT Journal*, 31(2), 183. <https://jaltpublications.org/recentpdf/jj/2009b/art3.pdf> (viimati vaadatud 4.04.2025)

Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition. Insights from Japan*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783093953>

Kingisepp, L., Salu, K., Kaljola, K. (2013). *Mängime eesti keeles. Metoodiline juhend eesti keele õppeks peredes*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie inimesed. https://integratsioon.ee/sites/default/files/302_KeeleKoduMangud.pdf

Kitsnik, M. (2018). *Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise juhend. Teemakokkuvõte*. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/265/oppematerjalide_koostamine_teemakokkuvote.pdf

Kitsnik, M. (2019a). Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja kirjandus*. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>

- Kitsnik, M. (2019b). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik, 1. osa, B2.1*. Tallinn: Koolibri kirjastus.
- Kitsnik, M. (2020). Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend. RITA-Ränne projekt.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf (viimati vaadatud 20.02.2025).
- Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). *Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides*. Tartu Ülikool Narva Kolledž. <https://doi.org/10.5128/LV33.02>
- Kitsnik, M., & Mikk, Katrin. (2021). Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. *Lahivordlusi/Lahivertailuja*, 31(31), 153–190.
<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV31.05>
- Kitsnik, M., Palts, L., & Urb, M. (2022). Lugemistekstide kogumiku „Meie elu“ koostamine täiskasvanud A2-taseme eesti keele õppijaile. Tasakaalu otsimine autentselaadsuse, huvitavuse ja jõukohasuse vahel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 10(2), 251–276. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.09>
- Kitsnik, M., & Sooalu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30. <http://dx.doi.org/10.5128/LV30.03>
- Klaas-Lang, B., & Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 11*. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa11.07>
- Krall, T. (2003). Lugemisoskuse arendamine ja töö tekstiga kommunikatiivses keeleõppes. T. Rüütmaa (toim.), *Metoodilisi võtteid eesti keele õpetamiseks* (TPÜ eesti keele osakonna veebitoimetised, Metoodika). Tallinna Pedagoogikaülikool. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:11207>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California. Pergamon Press.
https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
<https://www.jstor.org/stable/414800?seq=1>
- Kreinin, L. (2021). *Margus, kass ja õunamoos*. Lihtne lugemine A2-tasemele + helifailid. https://issuu.com/siseministeerium/docs/a2_lugemik_a5 (viimati vaadatud 17.04.2025).
- Krsteva, M., & Kukubajaska, E. (2014). The role of literature in foreign language acquisition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3605–3608.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.810>
- Krusten, R., Kumberg, K., Müürsepp, M., Niitra, M., Ojala, H., Palm, J., Reidolv, M., &

Tarrend, A (koost.); Palm, J., & Väljataga, Ü (toim.). (2006). *Lastekirjanduse sõnastik*. Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus.

Kängsepp, P. (2014). *Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44707/kangsepp_pilve.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kärtner, P. (2000). *Lugemisoskuse arendamine*. Tea Kirjastus.

Laaniste, Mari. (2004). Koomiks kui totaalne tekst. *Kunstiteaduslikke uurimusi*, 13(1), 128–151. https://ktu.artun.ee/articles/2004_1/laaniste_128-151.pdf

Lado, A. L. (2012). Teaching beginner ELLs using books: Tellability. *GATESOL in Action*, 24(2). <https://doi.org/10.52242/gatesol.19>

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. Routledge.

Melnikova, S. (2022). *Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides*. (Magistritöö, Tallinna Ülikool).

<https://www.etera.ee/zoom/198775/view?page=1&p=separate&tool=info>

Mendea, Y. (2018). Reinforcing Reading Comprehension in English Language Learners through Literary Genres of English Literature. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 8, 193–199. [https://www.oijrj.org/oijrj/july2018-special-issue\(01\)/25.pdf](https://www.oijrj.org/oijrj/july2018-special-issue(01)/25.pdf)

Mikk, K. & Kitsnik, M. (2025). Rääkimisoskust arendavad õpetegevused täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursustel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics*, 21, 201–218. <https://doi:10.5128/ERYa21.11>

Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education. <https://www.scribd.com/document/404207976/333093730-Teaching-Reading-in-Second-Language-pdf>

Monnot, C. (2023). *A Contract with God or a Social Contract*. Bloomsbury Collection. <https://doi.org/10.5040/9781350321618.ch-013>

Muhonen, J. (2004). *Second language demotivation: Factors that discourage pupils from learning the english language*. University of Jyväskylä. https://www.academia.edu/34095852/SECOND_LANGUAGE_DEMOTIVATION_FACTORS_THAT_DISCOURAGE_PUPILS_FROM_LEARNING_THE_ENGLISH_LANGUAGE

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). How Picturebooks Work. *Children`s Literature and Culture*. Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136771446_A23880083/preview-9781136771446_A23880083.pdf

Norton, B. (2003). The Motivating Power of Comic Books: Insight from Archie comic readers. *The Reading Teacher*, 57(2), 140–147. Newark.

<https://www.jstor.org/stable/20205333>

Norton, B., & Vanderheyden, K. (2003). Comic book culture and second language learners. *Critical Pedagogies and Language Learning* (lk 201—221). Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/publication/241882078_11_Comic_book_culture_and_second_language_learners

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. *Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge University Press. <https://www.scribd.com/document/551223073/Task-Based-Language-Teaching>

O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures. Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223. International Literacy Association. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>

Palts, L., & Urb, M. (2020). *Meie elu*. Paltsi OÜ.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, (lk 177).

Procreate. (2025). *Procreate (version 5.3)*. iPad-tarkvara. <https://procreate.com>

Puksand, H. (2012). Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus*, 11, 824–835.

Puksand, H. (2020). Lugemisoskus on oluline. *Õpetajate leht*. <https://opleht.ee/2020/02/lugemisoskus-on-oluline/>

Pulimeno, M., Piscitello, P., & Colazzo, S. (2020). *Children's literature to promote students' global development and wellbeing*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7036210/pdf/hpp-10-13.pdf>

Põhikooli riiklik õppekava. (2024). RT I, 10.08.2024, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002?leiaKehtiv>

Põldma, J. (2023). Janno Põldmaa soovitab 10 lasteraamatut, mida lapsed päriselt lugeda tahavad. *Postimees*. <https://raamatud.postimees.ee/7745898/janno-poldma-soovitab-10-lasteraamatut-mida-lapsed-pariselt-lugeda-tahavad>

Raiteri, S. (2002). Graphic novels. *Library Journal*. <https://www.proquest.com/docview/196863785?sourcetype=Trade%20Journals> (viimati vaadatud 6.04.2025)

Ranker, J. (2007). Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction From an English as a Second Language Classroom. *The reading Teacher*, 61(4), 296–305. International Reading Association. https://www.researchgate.net/publication/228674220_Using_Comic_Books_as_Read-Alouds_Insights_on_Reading_Instruction_From_an_English_as_a_Second_Language_Classroom

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.

Saarso, K., & Sõrmus, E. (2008). Kuidas õpetada erialakeelt. Metoodika käsiraamat. *Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. Eesti Ekspressi Kirjastuse AS*.
https://integratsioon.ee/sites/default/files/163_173.pdf

Schwarz, G. E. (2002). Graphic novels for multiple literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(3), 262–265. <https://www.jstor.org/stable/40017133?seq=1>

Sildre, J. (2023). *Värviline mägi: Graafiline romaan Konrad Mägist*. Konrad Mägi Sihtasutus.

van der Sluis, H. (2021). Manga, graphic novels, and comics in Higher Education? *New Vistas*, 7(1), 24–30. <https://doi.org/10.36828/newvistas.93>

Sooalu, M. (2016). *Õpilaste demotivatsiooni põhjused 9. klassi eesti keele teise keelena tundides* (Magistritöö, Tallinna Ülikool). Humanitaarteaduste Instituut.
https://www.academia.edu/29688026/Reasons_of_Students_Demotivation_in_the_9th_Grade_Estonian_as_a_Second_Language_Lessons_%C3%95pilaste_demotivatsiooni_p%C3%B5hjused_9_klassi_eesti_keeles_teise_keelena_tundides

Soodla, P., Vija, M., & Pajusalu. (2013). Eesti ja Soome sõnalugemistestide võrdlus. *Eesti Rakenduslingvistika Nõukogu aastaraamat*, 9, 279–296. <https://doi.org/10.5128/ERYa9.18>

Zhdanova, M. (2021). A Brief History of Webcomics: 2010 to Now. *WWAC*, 12.
<https://womenwriteaboutcomics.com/2021/11/history-webcomics-now/>

Taavet, A. (2023). Eesti graafilise romaani otsinguil, *Vikerkaar*, 6.
https://www.vikerkaar.ee/archives/29794#_ftn2

Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum*, 52(3), 14–21.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/thomas_meeting_efl_learners_half_way_by_using_locally_relevant_authentic_materials.pdf

Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., & Gomes, S. (2022). Design-Based Research in the Educational Field: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6), 410.
<https://doi.org/10.3390/educsci12060410>

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. *Pearson*.
<https://www.scribd.com/doc/275587410/Thornbury-How-to-Teach-Speaking-pdf>

Tire, G., Puksand, H., Kraav, T., Jukk, H., Henno I., Lindemann, K., Täht, K., Konstabel, K., Lorenz, B., & Kitsing, M. (2023). *Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. PISA 2022 Eesti tulemused. SA Innove. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf

Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, G. (2019). *Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. PISA 2018. SA Innove.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA%202018-19_RAPORTweb.pdf

Uibu, K., & Timm, M. (2014). Sõnasemantika ja teksti mõistmine põhikooli esimeses ja teises kooliastmes. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 319-334. <https://doi.org/10.5128/ERYa10.20>

Vainik, E., Paulsen, G., & Kallas, J. (2024). Sõnastikust konstruktikoniks? *Keel ja Kirjandus*, 7. <https://doi.org/10.54013/kk799a2>.

Vardja, M. (2010). *Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*. Haridus- ja Noorteamet. <https://oppekava.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>

Veenre, T. (2010). Kunstnik: koomiksini jõuavad need, kellele sõnast ja pildist üksi on vähe. *Eesti Päevaleht*. <https://epl.delfi.ee/artikkel/51287552/kunstnik-koomiksini-jouavad-need-kellele-sonast-ja-pildist-uksi-on-vahe>

Vilè, J., & Itagaki, L. (2017). *Siberi haiku*. Aukso žuvys. Draakon & Kuu.

Wragg, E. C. (1997, mai). Oh boy. *Times Educational Supplement*. <https://www.tes.com/magazine/archive/oh-boy-0>

LISAD

Lisa 1. Graafilise romaani “Aleksi suvi” viis esimest peatükki



Lisa 1 järg

Aleks on 12-aastane poiss, kelle ema ja isa ei ela koos. Nad on lahutatud. Aleks elab koos ema ja seitsmeaastase vennaga kolmetoalises korteris. Nad elavad kolmekesi ühes väikeses linnas. Aleksile meeldib seal elada. Suvel on seal tore koos sõpradega puude ja põõsate vahel joosta ja peitust mängida. Talvel on äge onni ehitada ja keldri katuse küljest jääpurikaid murda.

Ja nagu teisedki lapsed, krõbistas ka Aleks väiksena neid purikaid ikka isuga - KRÕMPS ja KRÕMPS. Aleksil oli väiksena palju sõpru. Aga nüüd? "Kus sõbrad nüüd on," mõtles Aleks. Miks sõbrad teda enam välja ei kutsu? Miks nad temaga enam ei räägi? Neil oli kunagi koos ju väga lõbus.

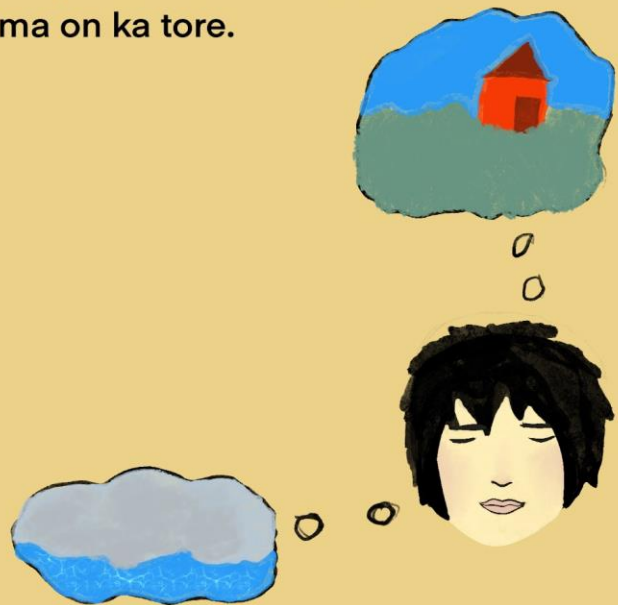


Lisa 1 järg

Aga oli kevad ja see oli tore. Linnud laulsid. Aleks teadis, et varsti on suvevaheaeg ning ta saab lõpuks ometi maale sõita. Seal elavad tema isa ja vanaema.

Pärast seda, kui Aleksi ema ja isa lahutasid, kolis isa maale vanaema juurde.

Aleks oli rõõmus, et saab lõpuks eemale koolist, oma klassikaaslastest. Lõpuks saab ta teha seda, mida ise tahab. Isa ei keela talle midagi. Ta tohib kõike teha! Ja vanaema on ka tore.



Lisa 1 järg



ALEKSI KARAKTER

Hobid:
Onnivehitamine, ujumine,

Tugevus: abivalmis
Unistus: Parem elu

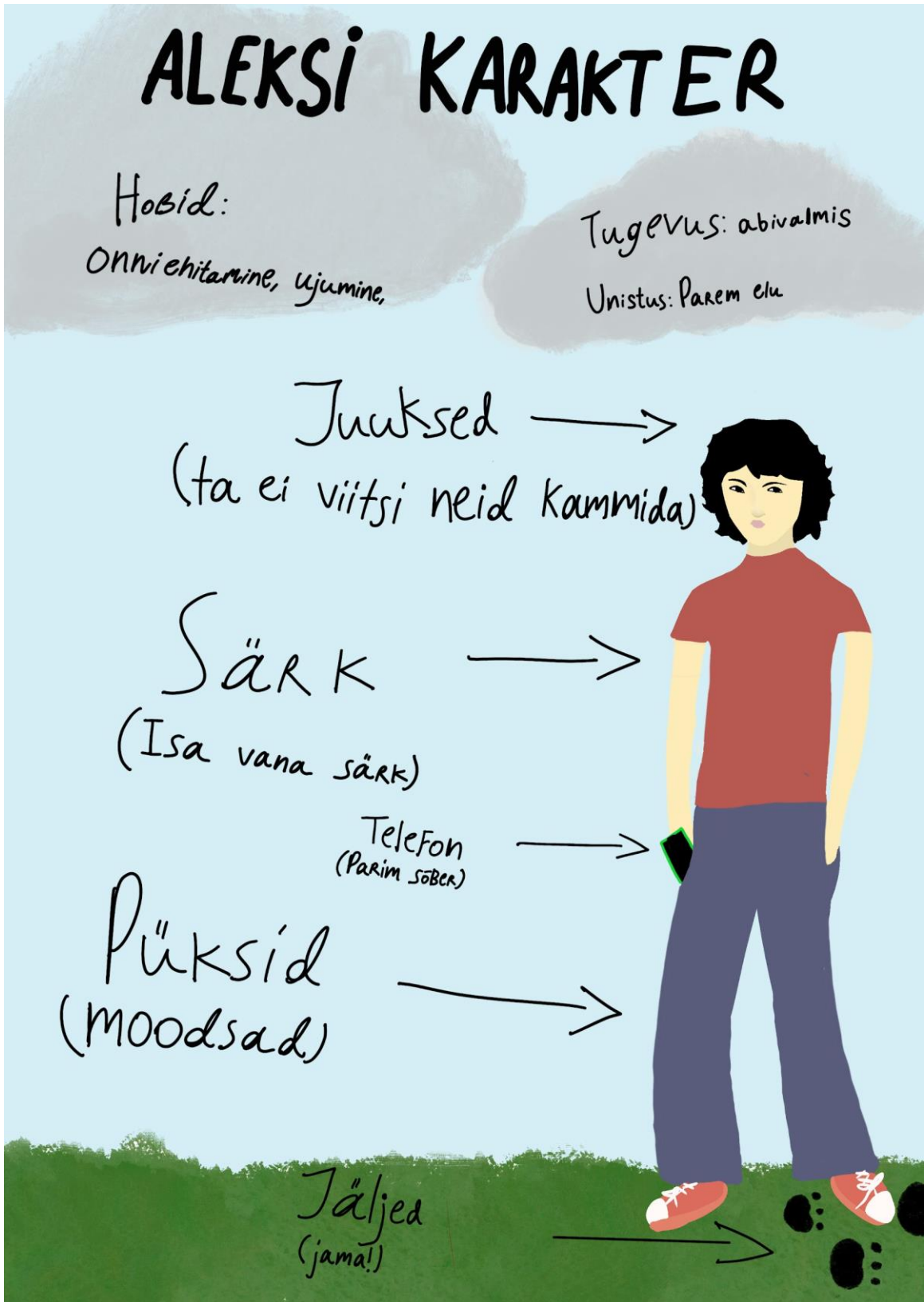
Juuksed →
(ta ei viitsi neid kammida)

Särk →
(Isa vana särk)

Telefon
(Parim sõber)

Püksid
(moodsad)

Jäljed
(jama!)





Lisa 1 järg

Isa vaikis. Ta mõtles, et küll kõik saab korda, kui Aleks vanaema juurde jõuab. Aleksi isa teadis, et ta pojale meeldis maal vanaema juures. Pärast suve tundus Aleks alati palju rõõmsam. Isa vajutas auto rooli küljes olevat nuppu ja muusika hakkas mängima.

“Miks küll isale see imelik muusika meeldib,” mõtles Aleks ja jälgis isa rõõmsat nägu. Edasi sõitsid nad vaikides. Sõit kestis peaaegu kolm tundi. Kui nad maamajale lähenema hakkasid, märkas Aleks Tomi.

Tom oli Aleksi lapsepõlvesõber, kellega nad eelmisel suvel maal onni tahtsid ehitada, kuid suvi sai kiiresti otsa ning poisid ei jõudnud isegi alustada.



Lisa 1 järg

Auto peatus ja Aleks tuli autost välja. Ta oli isa peale ikka veel pahane. Seepärast tervitas ta ka Tomi veidi ükskõikselt:



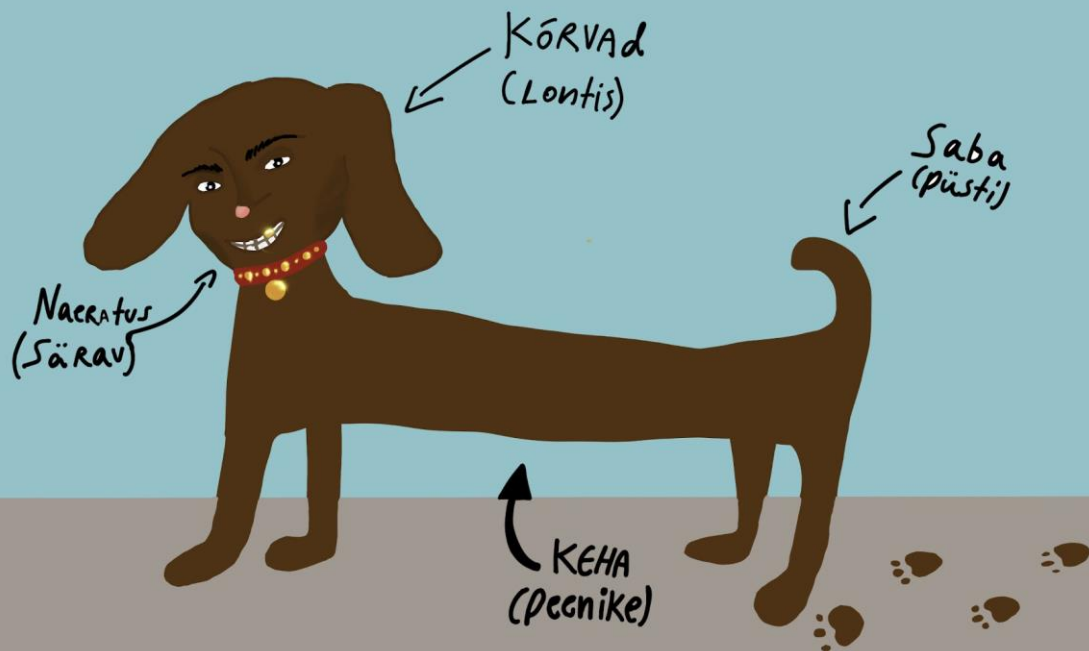
Lisa 1 järg



SARDELLI KARAKTER:

Tugevus:
Kiire jookaja,
traa

Lemmik
Söök:
Viiner, kondid



3. ÕUNAKOOK

Aleks oli segaduses ja läks majja. Vanaema juba ootas teda. Ta nägi Aleksit, tõusis köögilaua tagant püsti ja kallistas teda. Köögis oli koogilõhn ja laual õunakook.



Aleks mõtles, et seda "ainult nutitelefoni jama" on ta ka emalt kuulnud. Ja tal ei ole praegu isu kuulata, kuidas maailmas on kõik valesti ja kuidas lapsed ei viitsi midagi teha.

Lisa 1 järg



Lisa 1 järg

Keegi koputas uksele.
See oli Tom.

Aleks, kas tuled juba?

Aleks võttis veel kaks koogitükki – ühe endale ja teise Tomile.
Aleks lehvitas vanaemale ja läks Tomiga.



Tead, Aleks, me ei peagi nüüd linnas poes käima. Meil käib nüüd lavka - see on nagu poebuss. Sealt saab osta igasugu asju - süüa ja muud kraami. See käib kord nädalas ja peatub bussipeatuses. Ma lähen homme sinna.

Varsti näeme!

See on küll imelik pood. Nagu sealt saab kõike osta või? Kui suur see siis on? Umbes nagu Maxima või?

Ei, see ei ole nii suur. See ongi nagu tavaline buss, lihtsalt seest on nagu pood.

Ma tahaks seda näha.
Lähme homme koos.



Poisid astusid väravast välja.

See auto käib kord nädalas - kolmapäeviti ja seisab kella üheksast kaheteistkümmeni bussipeatuses. Homme ongi kolmapäev – siis lähme. Aga praegu tule, ma näitan sulle oma onni! Mul on see pooleli. Mul ei olnud palju materjali ja puitu. Nii et see ei ole päris tavaline onn.

Varsti olidki poisid kohal ja Tom teatas uhkelt:

See ongi minu onn!

Aleks seisis ja imestas



TOMI KARAKTER

hobid:
ehitamine, leiutamine,
vanade asjade kogumine

Tugevused: usaldusväärne,
iseseisev hea fantaasiaga

Unistus: äge onn

Juukseid →
(kamm on kadunud)

Särk →
(suva)

Püksid →
(vahet pole)

Telefon
(Kadunud)



Lisa 1 järg

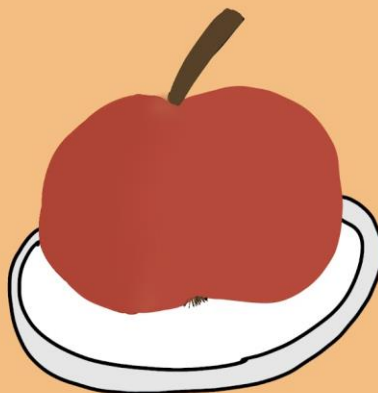
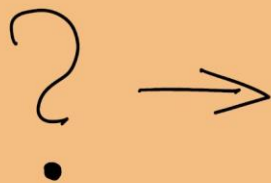


⇒ VANAEMA ÕUNAKOOK ⇒

- 4 muna
- 12 spl õli
- 12 spl jahu
- 12 spl suhkrut
- 2 tl küpsetuspulbrit
- palju õunatükke (umbes 1,5 kg)

Vahusta munad. Lisa õli. Sega. Nüüd sega jahu, küpsetuspulber, suhkur ja muna-õli segu. Lisa õunatükid. Sega tainas ja vala suurele ahjuplaadile. Raputa peale suhkrut ja kaneeli. Küpseta 200 kraadi juures 30-40 minutit.

⇒ ALEKSI ÕUNAKOOK ⇒



4. ONN

Aleksile tundus see onn imelik. See oli vana katkine auto, millel ei olnud ei uksi ega tagaistmeid. Aga see oli päris suur. Auto põrandal oli vana madrats, mille Tom oli kodust kaasa võtnud. Autos olid veel vana katkine fotoaparaat, taskunuga ja kalaõng. Lisaks olid seal veel kruvikeeraja ja üks karp, mille sees olid naelad. Nendega olid Aleks ja Tom tahtnud eelmisel aastal onni ehitada. Siis oli seal veel üks klaasist katkine pudel ja jalgratta kumm.



Lisa 1 järg



Lisa 1 järg



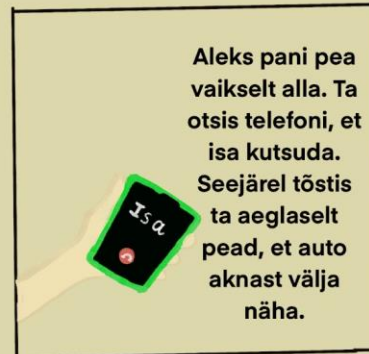
Auto uste kohale olid pandud kardinad. Maas oli Tomi kodust toodud nõud - tassid, taldrikud, kahvel, lusikas. Need kõik olid mustad. Auto laes oli konks ja selle küljes rippus üks ümar lambipirn. Tom ütles, et tal on plaanis patareidega elektrit teha. Aleksi jaoks tundus onn väga imelik, kuid huvitav ka. Ta kujutas ette, kuidas nad siin Tomiga öösel metsloomi vaatavad ja neid pildistavad. Ja kuidas nad end kahtlaste tüüpide eest siin peidavad. Talle tuli meelde see kummaline koer. Koera salapärase ilmumine ja kadumine tundus tõeliselt imelik. Kuidas sai see sama koer olla linnas ja nüüd siin?

Lisa 1 järg

Korraks kujutas ta ette, kuidas sellest väikesest koerast kasvab suur pahalane. Ja kuidas siis see kurjade plaanidega pahalane auto kinni teibib. Ta jõudis juba ette kujutada, kuidas öösel muutuvad koera silmad punaseks ja kuidas ta siis suuri teravaid hambaid näidates auto katusele ronib. Pärast seda aga keelega üle auto katuse tõmbab "ŠŠŠAHHH!" See kõik tundus juba praegu päris õudne. Järsku hüüdis Tom: "Pea alla! Ruttu! Pane pea alla!"



5. KEEGI VEEL HULLEM



Lisa 1 järg

Liisu
Raamat



Liisu oli pikkade heledate juustega tüdruk, kellele meeldis õppida. Ta luges palju. Talle meeldis ka üksi jalutamas käia. Üksi jalutas ta sellepärast, et tal ei olnud veel siin maal sõpru.



Lisa 1 järg



LIISU KARAKTER

Hobid:

lugemine, käpsetamine

Juuksed
(alati kammitud)

Tugevus:

Sõbralik

Särk
(moekas)

Unistus:

tagasi linna
elama

Seelik
(eile ostetud)

Telefon
(alati kaasas)



Lisa 2. Õppetegevuste kogu graafilise romaani „Aleksi suvi“ juurde“

Lisatud on graafilise romaani “Aleksi suvi” juurde kuuluva õppetegevuste kogu ülesanded viie esimese peatüki kohta.

Õppetegevustes:

- 1) ennustatakse piltide ja küsimuste abil, mis järgmises peatükis juhtub,
- 2) kommenteeritakse ennustuste õigsust pärast peatüki lugemist,
- 3) leitakse sõnaloendis esitatud sõnu loetud tekstist,
- 4) kasutatakse sõnaloendi sõnu ning vastatakse küsimustele, moodustatakse küsimusi või kommenteeritakse väidete õigsust loetud teksti põhjal;
- 5) arutletakse loetud peatüki üle;
- 6) kirjutatakse loetud peatüki teemal.

1.SALAPÄRANE KÜLALINE

ENNUSTAMINE

1. Vaata pilte ja ennusta, millest raamat jutustab ja mis toimub esimeses peatükis.

- Mida tähendab raamatu pealkiri?
- Kes on raamatu autorid?
- Kelle jäljed need on?
- Kui vana on Aleks?
- Mida talle teha meeldib?
- Millest ta unistab?

LUGEMINE

2. Loe läbi esimene peatükk ja vasta uuesti harjutuse 1 küsimustele.

SÕNAVARA

3. Leia need sõnad loetud tekstist. Loe ette lause, kus sõna esineb. Mida see sõna tähendab?

koputama, koputada, koputan

eemal

unistus, unistuse, unistust

Lisa 2 järg

vilistama, vilistada, vilistan

kutsuma, kutsuda, kutsun

äge, ägeda, ägedat

keelama, keelata, keelan

lubama, lubada, luban

moodne, moodsa, moodsat

toimuma, toimuda, toimub

nalja tegema, nalja teha, teen nalja

parim, parima, parimat

abivalmis

viitsima, viitsida, viitsin

kammima, kammida, kammin

SÕNAVARA. RÄÄKIMINE

4. Saad õpetajalt lipiku küsimus(t)ega. Käi klassiruumis ringi ja leia paariline. Esita talle küsimus(ed). Paariline vastab. Siis vahetage lipikud ja leidke uus paariline.

Mis juhtus pärast seda, kui keegi koputas Aleksu uksele?
Millest Aleks tahtis saada eemale? Miks?
Millest Aleks unistas? Kas sul on mõni unistus? Milline?
Kes jutustas vilistamisest? Kas sina vilistad mõnikord? Millal sa vilistad?
Kas Aleks teadis, kes koera kutsus?

Mida on Aleks'i arvates äge teha? Mida on sinu arvates äge teha?
Kas isa keelas Aleksile midagi? Mida ta keelas?
Mida sinu isa ei luba sinul teha?
Millised püksid on praegu moodsad?
Mis selles jutus toimus?
Keegi tegi Aleksiga nalja? Mis nalja ta tegi?
Mis või kes oli Aleks'i parim sõber? Mis või kes on sinu parim sõber?
Kirjelda, milline on abivalmis inimene. Mida ta teeb?
Mida Aleks ei viitsi teha? Mida sina ei viitsi teha?
Kas Aleks viitsib juukseid kammida? Mitu korda päevas kammid sina oma juukseid?

RÄÄKIMINE. ARUTLEMINE

5. Arutage neid küsimusi a) väikses rühmas, b) koos terve klassiga.

- Milline on Aleks'i karakter?
- Kes võis olla see salapärane inimene, kes Aleks'i uksele koputas?
- Mis sa arvad, miks uksele koputanud inimene ära jooksis?
- Kelle koera Aleks nägi?

2.MAALE

ENNUSTAMINE

Lisa 2 järg

1. Vaata pilte ja ennusta, mis toimub peatükis.

- Kas Aleks on rõõmus? Miks?
- Kas isa on rõõmus? Mis sa arvad, miks?
- Kuhu Aleks ja isa sõidavad?
- Kas koer on rõõmus või kurb?

LUGEMINE

2. Loe peatükk läbi ja vasta uuesti harjutuse 1 küsimustele.

SÕNAVARA

3. Leia need sõnad loetud tekstist. Loe ette lause, kus sõna esineb. Mida sõna tähendab?

nõme, nõmeda, nõmedat

ükskõik

peaaegu

väsima, väsida, väsin

imelik, imeliku, imelikku

muutuma, muutuda, muutun

pahane, pahase, pahast

astuma, astuda, astun

kaduma, kaduda, kaon

kestma, kesta, kestab

SÕNAVARA. RÄÄKIMINE

4. Saad õpetajalt lipiku küsimus(t)ega. Käi klassiruumis ringi ja leia paariline. Esita talle küsimus(ed). Paariline vastab. Siis vahetage lipikud ja leidke uus paariline.

Millest oli Aleks väsinud?
Kes olid Aleks arvates nõmedad?
Kelle peale oli Aleks pahane?
Kes jooksis kõigepealt puudeni ja siis ära kadus?
Kelle peale või mille peale oled sa mõnikord pahane?
Kas mõni muusikastiil on sinu arvates imelik? Milline?
Kas Aleks sõit maale kestis peaaegu üks tund, peaaegu kaks tundi või peaaegu kolm tundi?
Kas sul on koolis peaaegu kõik hinded viied?
Kas sul on alati peaaegu kõik kodutööd tehtud?
Kuhu kadus Sardell?
Kellest või millest oli Aleksil täiesti ükskõik?
Mida kuulis Aleks sel hetkel, kui astus vanaema uksest sisse?

Mida isa mõtles, kui ütles, et “mõne aastaga võib palju muutuda”?
Kas sa oled praegu väsinud?
Kui kaua kestis Aleksi sõit maale?
Mis kellast mis kellani kestab täna sinu koolipäev?

RÄÄKIMINE. ARUTLEMINE

5. Mõtle kolm tähtsat sündmust sellest peatükist. Joonista nendest kolm väikest pilti.

- Otsi paariline ja räägi talle oma piltidest.
- Seejärel vahetage pildid. Otsi uus paariline ja korrake tegevusi.

3.ÕUNAKOOK

ENNUSTAMINE

1. Vaata pilte ja ennusta.

- Miks on peatüki nimi "Õunakook"?
- Millest vanaema ja Aleks räägivad?
- Kes tuli Aleksile külla?
- Kes on Tom Aleksile?
- Mida Aleks käes hoiab?

LUGEMINE

2. Loe peatükk läbi ja vasta uuesti harjutuse 1 küsimustele.

SÕNAVARA

3. Leia need sõnad loetud tekstist. Loe ette lause, kus sõna esineb. Mida sõna tähendab?

Lisa 2 järg

kallistama, kallistada, kallistan

küpsetama, küpsetada, küpsetan

viitsima, viitsida, viitsin

igatsema, igatseda, igatsen

jama, jama, jama

lisama, lisada, lisan

segama, segada, segan

uhke, uhke, uhket

usaldusväärne, usaldusväärse, usaldusväärset

iseseisev, iseseisva, iseseisvat

SÕNAVARA. RÄÄKIMINE

4. Vaata pilte, kasuta kõiki harjutuse 3 sõnu ja jutusta.

- Millest vanaema ja Aleks õunakoogi söömisel rääkisid?
- Millest Aleks ja Tom rääkisid?
- Kirjelda Tomi karakterit.

JOONISTAMINE. RÄÄKIMINE

5. Töötage paaris. Kujutlege, et lähete Aleksile külla ja viite talle ise tehtud koogi. Mõelge välja selline kook, mis Aleksile maitseks.

- Kirjutage paberile, mida te paneksite selle koogi sisse ja joonistage õunakoogist pilt.
- Esitlege kooki teistele kasutades sõnavara sõnu, nt *küpsetan Aleksile uhke õunakoogi. Lisan koogile suhkrut, jahu, muna ..*

4.ONN

ENNUSTAMINE

1. Vaata peatüki pilte ja ennusta.

- Mis on teisel pildil Aleksil käes?

Lisa 2 järg

- Millest Aleks ja Tom teisel pildil räägivad?
- Miks on kolmandal pildil fotoaparaat? Kelle oma see on?
- Mis toimub neljandal pildil?

LUGEMINE

2. Loe peatükk läbi ja vasta uuesti harjutuse 1 küsimustele.

SÕNAVARA

3. Leia need sõnad loetud tekstist. Loe ette lause, kus sõna esineb! Mida sõna tähendab?

katkine, katkise, katkist

ümar, ümara, ümarat

imelik, imeliku, imelikku

teip, teibi, teipi

pisike, pisikese, pisikest

salapärane, salapärase, salapärast

põnev, põneva, põnevat

terav, terava, teravat

õudne, õudse, õudset

meelde tulema, meelde tulla, tuleb meelde

SÕNAVARA. RÄÄKIMINE

4. Töötage paaris. Vaadake pilti. Tehke kordamööda lause iga sõnavara sõna kohta.

A: Auto sees on katkine kardin.

RÄÄKIMINE. ARUTLEMINE

5. Arutage küsimusi a) väikses rühmas, b) koos terve klassiga.

- Kas sina tahaksid endale onni? Miks?
- Milleks võis Tomil üksi olemiseks oma kohta vaja minna?
- Milline võiks teie grupi onn välja näha? Kirjeldage.

Lisa 2 järg

- Kui te peaksite nädal aega onnis elama, millised kolm asja peaksid seal kindlasti olema? Miks?
- Vaata peatüki kolmandat pilti. Miks on pildil fotoaparaat?

5.KEEGI VEEL HULLEM

ENNUSTAMINE

1. Loe peatüki pealkirja ja vaata koomiksi pilti peatükis. Vasta küsimustele. Ennusta, mis peatükis juhtub.

- Kes võiks olla "keegi veel hullem"? Milline ta võiks välja näha?
- Kellele helistas Aleks? Miks?
- Millest Aleks ja Tom rääkisid?
- Kellest Tom mõtles?

LUGEMINE

2. Loe peatükk läbi ja vasta uuesti harjutuse 1 küsimustele.

SÕNAVARA

3. Leia need sõnad loetud tekstist. Loe ette lause, kus sõna esineb. Mida sõna tähendab?

tõsta, tõstma, tõstan

peitma, peita, peidan

ootama, oodata, ootan

suhtlema, suhelda, suhtlen

umbes

peaaegu

punastama, punastada, punastan

piinlik, piinliku, piinlikku

kaklema, kakelda, kaklen

Lisa 2 järg

küpsetama, küpsetada, küpsetan

kammima, kammida, kammin

kartma, karta, kardan

SÕNAVARA. RÄÄKIMINE

4. a) Töötage paaris. Vaadake peatüki pilte ja esitage kordamööda nende kohta küsimusi. Vastake küsimustele. Kasuta seejuures kõiki harjutuse 3 sõnu.

A: Keda Aleks autoaknast nägi, kui ta tõstis pea? B: Ta nägi ühte tüdrukut.

b) Seiske kolmekauparühmas.

- Iga õpilane saab õpetajalt kolm lipikut, millel on tegusõnad (teistele ei tohi neid näidata). Näidake sõna pantomiimiga. Kaaslased arvavad ära, mis sõna sa näitad.
- Kui sõnad on ära arvatud, siis vahetage lipikud omavahel. Moodustage uued rühmad ja korrake tegevusi.

tõsta, tõstma, tõstan
peitma, peita, peidan
ootama, oodata, ootan
suhtlema, suhelda, suhtlen
punastama, punastada, punastan

kaklema, kakelda, kaklen
küpsetama, küpsetada, küpsetan
kammima, kammida, kammin
kartma, karta, kardan

RÄÄKIMINE

5. Töötage paaris. Vaadake peatüki lõpus Liisu karakteri pilti.

- Vali üks Liisut iseloomustav sõna (nt *telefon*). Kirjuta sõna paberile.
- Näita sõna paarilisele ja ütle Liisu ja enda kohta mõned laused. Paariline esitab sulle ühe küsimuse.

A: Ma arvan, et Liisul on telefon alati kaasas, sest ta tahab sõbrannaga suhelda. Minul on ka alati telefon kaasas. B: Mida sa telefonis kõige rohkem teed?

- Kui mõlemad on küsinud ja vastanud, vahetage paberid. Otsige uus paariline ja korrake tegevust.

Lisa 3. Küsimustik graafilise romaani ja õppetegevuste kogu katsetanud õpilastele

Vene keeles

Меня зовут Каарин Аамер.

Я учусь в Тартуском университете на преподавателя эстонского языка как второго языка и сейчас работаю над своей магистерской диссертацией.

В своей магистерской работе я написала рассказ «Лето Алекси», который твой учитель использовал на уроке.

Сейчас я прошу тебя ответить на несколько вопросов, чтобы узнать, что ты думаешь о рассказе и заданиях. Твои ответы помогут мне улучшить мой рассказ и задания!

Все твои ответы анонимны, и я использую их только для своей магистерской работы. Пожалуйста, не пиши свое имя, класс или школу!

Большое спасибо!

Пожалуйста, оцени ниже приведенные утверждения по шкале от 1 до 5: (1 – совсем не согласен, 2 – не согласен, 3 – нейтрально, 4 – согласен, 5 – полностью согласен)

1. Рассказ был интересным
2. Текст рассказа был легким
3. Мне понравились иллюстрации
4. Я хочу узнать, что будет дальше в рассказ
5. Я хотел(а) бы читать такие рассказы на уроках эстонского языка
6. Задания были интересными
7. Задания были легкими
8. Я хотел(а) бы выполнять такие задания на уроках эстонского языка

Lisa 3 järg

Если хочешь, напиши своими словами:

Что тебе больше всего понравилось в рассказе?

Что тебе больше всего понравилось в заданиях?

Eesti keeles

Minu nimi on Kaarin Aamer. Õpin Tartu ülikoolis eesti keele kui teise keele õpetajaks ja koostan praegu magistritööd. Oma magistritöös kirjutasin jutustuse "Aleksi suvi", mida sinu õpetaja teie klassiga kasutas. Nüüd palun sul vastata mõnele küsimusele, et ma saaksin teada, mis sa jutustusest ja ülesannetest arvad. Sinu vastused aitavad mul oma jutustust ja ülesandeid paremaks teha!

Kõik su vastused on anonüümsed ja kasutan neid ainult oma magistritöö jaoks. Ära kirjuta kuhugi oma nime, klassi ega kooli!

Suur aitäh sulle!

Palun hinda allolevaid lauseid skaalal 1–5 (1 – üldse ei ole nõus, 2 - ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - olen nõus, 5 – olen väga nõus).

1. Jutustus oli huvitav
2. Jutustus tekst oli kerge
3. Mulle meeldisid pildid
4. Tahan teada, mis saab jutustuses edasi
5. Tahan selliseid jutustusi eesti keele tunnis veel lugeda
6. Ülesanded olid huvitavad
7. Ülesanded olid kerged
8. Tahan selliseid ülesandeid eesti keele tunnis veel teha

Lisa 4. Intervjuu küsimustik õpetajale

1. Mis ajal algas ja lõppes õppekogu katsetamine?
2. Kui kaua kestis tund?
3. Millisel kujul õpilased teksti lugesid? Kas paljundatult või ekraanil? Kas individuaalselt?
4. Palun tegevuste kaupa välja tuua, kuidas kujunes tegevuste katsetamine?
5. Millisel kujul oli esitatud sõnavara? Kas tahvlil või õpilased lugesid paberilt?
6. Kas lugesite sõnu kolmes põhivormis?