

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Elina Keerpalu

PROJEKTITÖÖ II KOOLIASTME INGLISE KEELE KUI VÕÕRKEELE TUNDIDES ÜHE  
PÕLVA MAAKONNA KOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: assistent Kristel Ruutmets

Tartu 2020

## **Projektitöö II kooliastme inglise keele kui võõrkeele tundides ühe Põlva maakonna kooli näitel**

### **Resümee**

Eesti koolides on järjest rohkem hakatud kasutama aktiivõppe meetodeid, sh ka projektitööd. Projektitöö aitab arendada ja seostada õpilaste nii olemasolevaid kui omandatavaid teadmisi ja oskusi, ning avardab õpilaste silmaringi. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja II kooliastme inglise keele kui võõrkeele õpetajate arvamused projektitööst ning projektitöö rakendamise praktika ühe Põlva maakonna kooli näitel. Uuring viidi läbi kvalitatiivsel uurimismeetodil, kogudes andmeid kuult ühe kooli inglise keele õpetajalt poolstruktureeritud intervjuu ja tunnivaatluse abil. Andmeid analüüsiti induktiivse ja deduktiivse sisuanalüüsi abil. Tulemustest selgus, et õpetajate arvates on projektitöö pikemaajaline reaalelulise teema uurimine, mille abil saab arendada õpilastes erinevaid oskuseid. Selle jooksul läbitakse mitmeid etappe ning olulist rolli mängib eeltöö. Projektitöös hinnatakse sõnaliselt ja numbriliselt nii protsessi kui tulemit. Projektitöö võib põhjustada probleeme, kuid piisava eeltöö abil saab neid ennetada.

*Märksõnad:* projektitöö, projektõpe, inglise keele kui võõrkeele õpe

## **Project Work in Grades 4-6 in English as a Foreign Language Lessons on the Example of One School in Põlva County**

### **Abstract**

Active learning methods incl. project work have gained popularity in Estonia. Project work can be used to develop and associate students' existing as well as acquired knowledge and skills. The thesis aimed at inquiring the opinions of foreign language teachers about project work and the practice of implementing project work on the example of one school in Põlva county in grades 4-6. A qualitative research method was used to achieve the goal and the research instruments included a semi-structured interview and lesson observation. The sample consisted of six English teachers of the same school. The data were analysed by inductive and deductive content analyses. According to the results, project work is a long-term research based on a real-life topic, where students can develop different skills such as independence, collaboration, language skills and searching information. Teacher's preliminary work plays an important role in it. Project work is assessed both formatively and summatively.

*Keywords:* project work, project-based learning (PBL), teaching English as a foreign language (TEFL)

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Projektitöö mõiste võõrkeeleõppes .....	5
Projektitöö etapid võõrkeeleõppes .....	7
Projektitöö eelised ja puudused võõrkeeleõppes .....	8
Projektitöö hindamine võõrkeeleõppes .....	10
Võõrkeele osaoskuste lõimitud arendamine projektitöö raames .....	12
Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	13
Metoodika.....	14
Valim .....	14
Andmekogumismeetodid ja protseduur .....	15
Andmeanalüüs .....	17
Tulemused .....	19
Uurimisküsimus 1. Õpetajate arvamused projektitöö olemusest inglise keele kui võõrkeele õppes .....	19
Uurimisküsimus 2. Õpetajate arvamused projektitöö etappidest ning etappide rakendamise praktika .....	21
Uurimisküsimus 3. Õpetajate arvamused projektitöö rakendamisest inglise keele kui võõrkeele tunnis ning rakendamise praktika.....	24
Uurimisküsimus 4. Õpetajate arvamused projektitöö hindamisest ja hindamise praktika	27
Uurimisküsimus 5. Õpetajate arvamused probleemidest projektitöö läbiviimisel .....	31
Arutelu.....	33
Töö praktiline väärtus ja piirangud .....	36
Tänuõnad .....	37
Autorsuse kinnitus .....	37
Kasutatud kirjandus .....	38
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Vaatlusprotokoll	

## Sissejuhatus

Eesti elukestva õppe strateegia (2014) keskendub erinevate eesmärkide saavutamisele nende hulgas ka nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisele. Nüüdisaegne õpikäsitus kui arusaam õppimisest ja õpetamisest toetab muuhulgas õpilasekesksemat õpet, erinevate valdkondade lõimimist, koostööd, loova ja kriitilise mõtlemise arendamist ning teadmiste ja oskuste lõimimist. Õpikäsituse muutmine tuuakse välja ka 21. sajandi oskustena, mida saab tulevikus edukalt nii tööl kui igapäevaelus kasutada (Bell, 2010).

Järjest rohkem püütakse Eesti elukestva õppe strateegia (2017) kohaselt muuta õpikeskkondi efektiivsemateks. Selleks kasutatakse ka erinevaid aktiivõppe meetodeid, mis soodustavad õpilaste iseseisvuse, avatuse ning julguse arengut. Aktiivõppe on õppijaid intensiivsele tegevusele ja iseseisvusele suunav õpe (Eesti Keele Sihtasutus, 2014), mille abil saab tunni põnevamaks muuta ning õpilane saab võimaluse oma õppimise eest vastutada (Leuhin & Kärberg, 2005). Üheks aktiivõppe meetodiks on projektitöö, mis erinevate autorite järgi keskendub reaaleluliste probleemide lahendamisele (Astawa, Artini & Nitiasih, 2017; Blumenfeld *et al.*, 1991; Thomas, 2000).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) nimetatakse projektitööd kui võimalikku meetodit keeleõppeks ning lõiminguks erinevate ainete ja õppekava läbivate teemade vahel. Projektides osalemine avardab õpilase silmaringi ning võimaldab luua uued sõbrad, kuid eelkõige tagab projekti kaudu õppimine uute oskuste omandamise ja/või olemasolevate arengu. Õppimine on tulemuslikum, kui õpilased saavad ise uut teemat valida ja planeerida ning luua seoseid vanade ja uute teadmiste vahel (Leuhin & Kärberg, 2005).

Välismaal on projektitööd uuritud nii õpilaste (Astawa *et al.*, 2017; Bas, 2011; Belland, Glazewski & Richardson, 2011; Cerezo, 2004; Güven, 2014; Poonpon, 2011) kui vähesel määral õpetajate seas (Petersen & Nassaji, 2016). Eestis on uuritud projektitööd lasteaia tasandil (Suštšik, 2018), loovtöö kasulikkust inglise keele osaoskuste arendamisel, sh projektitöö raames (Trashkova, 2014), ning I ja II kooliastme inglise keele õpetajate arvamusi projektitööga seotud teemadel (Raat, 2007). Ilmneb, et projektitööd on küll uuritud, kuid vähe on keskendunud õpetajate arvamustele ja praktikale projektitööst. Viimati mainitud uurimuse (Raat, 2007) läbiviimise ajal kasutati projektitööd inglise keele õpetamisel veel vähe ning õpetajate teadlikkus projektitööst oli väike.

Üheks võimaluseks nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel on projektitöö kasutamine ning seda meetodit soovitatakse ka põhikooli riiklikus õppekavas. Samas puudub hetkel ülevaade, kuid võrd inglise keele õpetajad projektitööd oma õppetöös kasutavad ning mis on nende seisukohad sel teemal. Eeltoodust tulenevalt on magistratöö eesmärk selgitada välja II

kooliastme inglise keele kui võõrkeele õpetajate arvamused projektitööst ning projektitöö rakendamise praktika ühe Põlva maakonna kooli näitel. Magistritöö annab ülevaate projektitöö teoreetilisest taustast ning käesoleva töö raames läbiviidud uurimuse meetodikast, tulemustest ning arutelust.

### ***Projektitöö mõiste võõrkeeleõppes***

Projektitöö (ingl *project work, project-based learning, PBL*) on õpilasekeskne õppemeetod, mille fookuses on erinevad uurimistöö laadsed tegevused nagu plakatite, stendide, voldikute jms koostamine. Eesti keeles kasutatakse sünonüümina ka mõistet projektõpe. Projektitöö on pikemaajaline (kuni mitu nädalat) (Beckett, 2002) ning selle jooksul omandatavad tulemused võivad olla väga edukad (Thomas, 2000). Õpilased õpivad ühe projektitöö jooksul oma tegevust planeerima, otsuseid langetama, planeeritud täide viima ja probleemi lahendama (sh uurima), reflekteerima ja analüüsima oma tegevust ning saadud tulemust esitama (Astawa *et al.*, 2017; Thomas, 2000). Projektitöö suurendab õpilase valmisolekut õppimisprotsessis ning tõstab õpimotivatsiooni (Astawa, *et al.*, 2017).

Blumenfeld jt (1991) on projektitöö sõnastanud kui reaalelulise probleemi lahendamise meetodi, mille tulemus valmib erinevate aktiivsete ülesannete abil probleemküsimuse vastus(t)ena. Seda seisukohta kinnitavad ka Thomas (2000) ja Astawa jt (2017), kelle sõnul lahendatakse projektitöö käigus eelkõige reaalelul tuginevaid (keerulisi) ülesandeid. Seotus reaalse eluga on oluline selleks, et õpilased õpiksid toime tulema reaalses elus erinevate probleemidega. Ülesanded põhinevad väljakutsuvatel ja tõsieluga võimalikult ligilähedastel küsimustel või probleemidel (Astawa *et al.*, 2017), mille põhjal saab õpilane ise seoseid luua ja uusi küsimusi välja mõelda. Küsimused võivad olla nii ühe teema põhised kui erinevate teemade lõiming kahe või enama tegevuse põhjal (Thomas, 2000).

Lisaks probleemipõhisusele iseloomustab projektitööd sisupõhine õpe, mida toetab kogemuslik õppimine. Õpilased peavad ise kõik projektitöö etapid (vt järgmist alapeatükki) läbi tegema selleks, et jõuda rahuldava tulemuseni, mida teistele esitada. Iseseisvus projektitöös on äärmiselt oluline, sest aitab arendada valiku tegemist, suurendada vastutust ning järelvalveta tööaega, mis aitab kaasa iseseisvuse arendamisele (Thomas, 2000).

Veel üheks projektitöö aspektiks on konstruktiivne uurimine (st uurimine, teadmiste loomine ja lahenduse leidmine), mis hõlmab endas uute teadmiste ja oskuste omandamist, muidu pole tegu projektitööga. Nii Bell (2010) kui Thomas (2000) on arvamusel, et õpetaja on projektitöös eelkõige juhendaja või abistaja rollis ning aitab õpilastel saavutada püstitatud

eesmärke oskuste omandamisel. Seega võib öelda, et projektõppe fookus on nii õpilaste omavahelisel kui ka õpetaja-õpilase koostööl ning tulemuseni viivate oskuste arendamisel (Petersen & Nassaji, 2016).

Projektitöö lõpeb tulemi esitamisega varem valitud sihtrühmale (Bell, 2010; Güven, 2014; Railsback, 2002). Tulemi esitamisega (nt suuline ettekanne, plakat, infotahvel, video jms) saab õpilane näidata oma arusaama valitud teemast (Poonpon, 2011), mis omakorda parandab Bas'i (2011) uuringu järgi õpilaste akadeemilisi tulemusi ja suhtumist inglise keele tundidesse. Thomas (2000) ja Bas (2011) väidavad, et projektitöö fookus on pigem töö käigus omandatavate oskuste arendamisel kui tulemi või esitluse ettekandmisel. Samuti ei pea projektitöö jooksul valmima kindel lõpp-produkt, vaid tulemuseks võib olla esitlus tehtud tööst (Thomas, 2000). Phillips, Burwood ja Dunford'i (1999) sõnul võiks pigem teha väiksemamahulise kvaliteetse töö kui keskenduda töö kvantiteedile. Õpilaste iseseisvus ja motiveeritus projektitöö koostamisel aitab kaasa tulemi või esitluse kvaliteedile (Blumenfeld *et al.*, 1991, Phillips *et al.*, 1999).

Nagu eelnevalt mainitud on projektõppe oma olemuselt uurimuslik. Selleks, et teemat hästi vallata tuleb kasutada erinevaid allikaid, mis aitavad probleemile lahenduse leida (Petersen & Nassaji, 2016). Projektitöö peaks olema originaalne, andma õpilastele võimaluse mõelda ja arutleda iseseisvalt, vajadusel võimaldama rühmas töötamist või teistega koostöö tegemist ning tarvidusel tehnoloogia kasutamist (Westwood, 2008). Põhikooli riiklik õppekava (2011) nimetab projektõpet kui üht võimalikku eakohast õppemeetodit, mis sobib ka iseseisvaks tööks väljaspool keeletundi. Projektitööd on võimalik kasutada nii võõrkeelte ainevaldkonna õppesisu kui õppekava läbivate teemade käsitlemisel. Kuna projektitöö toetub suures osas õppekavale, annab see võimaluse projektitööd läbi viia erinevates ainetes ka lõimituna (Railsback, 2002; Thomas, 2000).

Projektitööd kasutatakse ka võõrkeeletunnis erinevate teemade õppimisel (Railsback, 2002). Phillips jt (1999) on välja andnud teemakohase metoodilise raamatu, mis sisaldab viit pikaajalist ja üksikasjalikku projekti, mis on suunatud noorematele inglise keele õppijatele. Iga projekt koosneb 10-12 väiksemast plokist kestusega 30-90 minutit. Näiteks, projekt „Party“ (e.k. pidu) koosneb mitmest plokist ning selle esimene plokk „Happy birthday“ hõlmab tegevusi, mis on seotud numbrite ja sünnipäevaga seotud väljendite õppimise, sünnipäevakaardi valmistamise ning sellele õnnitluse kirjutamisega.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et projektitöö on õpilasekeskne õppemeetod, mille jooksul õpilane omandab erinevaid oskusi nagu planeerimine, otsuste langetamine, probleemi lahendamine ja selle uurimine, planeeritu täide viimine, oma tegevuse analüüsimine ja

reflekteerimine ning tulemi esitlemine. Projektitöö läbiviimist toetab nii õppekava kui ka erinevad teadusartiklid, mis julgustavad õpetajaid projektitööd kasutama. Projektitöö sisaldab erinevaid etappe, kuid samas on projektitööl ka omad eelised ja kitsaskohad, millest tuleb juttu järgnevas alapeatükkides.

### ***Projektitöö etapid võõrkeeletundides***

Projektitöö kirjutamisel on väga oluline jälgida etappe, mis soodustavad projektitöö läbiviimist ja koostamist. Erinevad autorid (Astawa *et al.*, 2017; Bell, 2010; Belland *et al.*, 2011; Kim, Belland & Axelrod, 2019) on nimetanud mitmeid etappe projektitöö läbiviimiseks ning nende poolt pakutud etappides esineb nii sarnasusi kui erisusi. Projektitöö etapid on omavahel seotud ning igas etapis harjutab õpilane erinevaid oskuseid ja võimeid. Õpilase jaoks on vajalik, et ükski oluline etapp vahele ei jääks, muidu on raske teistes etappides aru saada, mida teha tuleb (Kim *et al.*, 2019). Alljärgnevalt tehakse ülevaade võimalikest projektitöö etappidest erinevate allikate põhjal.

**Esimeseks etapiks** on enamasti kokkulepe õpetaja ja õpilase vahel uuritava teema ning kasutatavate meetodite ja võtete kohta (Astawa *et al.*, 2017). Lepitakse kokku, mille kohta uurima hakatakse ning kuidas seda täpsemalt läbi viiakse. Projektitöö alguses tuleb määratleda probleem (Kim *et al.*, 2019), mille õpilased oma sõnadega peaksid selgitama nagu ka tulemuse, kuhu tahetakse välja jõuda (Belland *et al.*, 2011). Probleemi või teema valikut on võimalik läbi viia ajurünnaku meetodil, mida võib juhtida õpetaja (Bell, 2010).

**Teiseks etapiks** on koguda infot, panna kirja plaan ja projekti eesmärk (Astawa *et al.*, 2017). Ka Kim jt (2019) nimetavad teise etapina informatsiooni kogumist sõnastatud probleemi või teema kohta. Otsustada tuleks, millist informatsiooni koguda ja millist talletada, et hiljem oleks lihtsam seda kõike organiseerida ja analüüsida (Belland *et al.*, 2011).

**Kolmas etapp** hõlmab endas andmestiku kogumist, analüüsimist ja organiseerimist, mille põhjal saab koostada tulemi (Astawa *et al.*, 2017). Oluline on selle etapi juures kogutud teabe hindamine ja relevantsuse määramine (Belland *et al.*, 2011), ning vajadusel ümberkujundamine (Kim *et al.*, 2019). Etapi lõpuks peaks selguma vastus esitatud probleemile või küsimusele (Belland *et al.*, 2011).

**Järgmises etapis** tuleb õpilastel otsustada tulemuse esitlemisviisi üle (Astawa *et al.*, 2017) lähtuvalt publikust, kellele tulemus suunatud on (Bell, 2010). Otsustada on vaja esitluse sisu ja kujunduse üle (Astawa *et al.*, 2017) ning määrata esitluse kuupäev, et võimalikke takistusi oleks võimalik lahendada varasemalt (Bell, 2010). Kim jt (2019) sõnul on selles

etapis oluline ka esitluse argumentide täpne ja läbimõeldud sõnastamine, et tulemi esitlus kulgeks sujuvalt ning uurimuse tulemus oleks piisavalt põhjendatud. Argument esitatakse kogutud spetsiifilise ja täpse info abil koostatud väidetega.

**Eelviimane etapp** keskendub projekti esitlemisele (Astawa *et al.*, 2017). Esitlus peaks olema tõenditele toetuv (Belland *et al.*, 2011) ning seda peaks olema publikul hea jälgida.

**Viimase etapina** tuleb analüüsida projektitöö ajal omandatud oskusi ja õppimiskohti (Astawa *et al.*, 2017), milleks võib kasutada enesehindamist (Bell, 2010). Teised eelnimetatud autorid pole küll analüüsimist eraldi etapina välja toonud, kuid ometigi peavad seda projektõppe puhul tähtsaks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et projektitöö etapid on erinevatel autoritel määratletud küll veidi erinevalt, kuid üldistavalt võib eristada järgnevaid: 1) teema ja probleemi-küsimuse määratlemine ning tegevuste-meetodite valimine; 2) info otsimine ja kogumine; 3) kogutud info analüüsimine ja hindamine, 4) tulemuste sõnastamine ja 5) esitlemine ning 6) tehtud töö analüüsimine. Igas etapis arendatakse erinevaid oskuseid, mis tulevad kasuks nii praegu kui hilisemas elus.

### ***Projektitöö eelised ja puudused võõrkeeleõppes***

Projektitöö on meetod, mis aitab õpilastes arendada keelelisi ja üldisemaid oskusi, kuid sellel võivad olla nii omad eelised kui puudused. Teemakohases kirjanduses on välja toodud mitmeid projektitöö positiivseid külgi. On leitud, et projektitöö kasutamine võõrkeele tundides tõstab õpilase iseseisvust, vastutust, enesedistsipliini ja õpimotivatsiooni (Bell, 2010; Blumenfeld *et al.*, 1991; Railsback, 2002; Thomas, 2000; Westwood, 2008), valmistab õpilase ette tulevikuks (ülikool, ametialane karjäär) (Westwood, 2008), parandab testide tulemusi, aitab õpetajal jääda rahulolevaks ja meeldivaks ning koolil paremini lapsevanemate ja kogukonnaga suhelda (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015).

Projektitöö tulemusena saavad õpilastest aktiivsed ja loomingulised mõtlejad, nad oskavad edaspidigi koostööd teha projektide koostamisel grupis (Astawa *et al.*, 2017), nendest saavad head kuulajad, kes austavad teisi, oskavad probleeme lahendada ning on head tiimitöös ja suhtlemises (Bell, 2010). Suhtlemisostkust aitavad parandada nt nii informatsiooni jagamine teistega, omavahelised arutelud, ülesannete jagamine kui ka projektitöö tulemi ettevalmistamine ja esitlemine (Güven, 2014).

Kriitiline mõtlemine, loomingulisus, suhtlemine ja koostöö on nn 21. sajandi oskused, mida hõlmab endas ka projektitöö (Astawa *et al.*, 2017). Bell'i (2010) ja Westwood'i (2008)

sõnul soodustab projektitöö teema sügavuti uurimine kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamist ning aitab teemast paremini aru saada. Koostöös kaasõpilaste ja õpetajaga on võimalik omavahel teema üle arutleda, pakkuda erinevaid ideid ning põhjendada teistele oma valikuid. Probleemilahendusoskuste paranemine aitab omakorda süvendada õppetöös osalemise huvi, kodutööde tegemist ning tõsta õpilaste enesekindlust (Railsback, 2002). Projektitöö võimaldab õpilasel olla parem gruppitöös osaleja (Cerezo, 2004), sest kasutatakse erinevaid suhtluse ja esitlemise vorme (Westwood, 2008), mis parandavad õpilaste sotsiaalseid oskuseid (Railsback, 2002).

Õpimotivatsioon kipub langema just II ja III kooliastmes, kus õpilased ei tule enam kooli põnevuse ja sooviga õppida (Larmer *et al.*, 2015). See võib omakorda viia käitumisprobleemideni igavuse, tähelepanu hajumise ja teema ebahuvitavuse tõttu (Lambros, 2002). Blumenfeld jt (1991) rõhutavad, et õpilasi on vaja probleemide ja küsimuste poole suunata, sest nende abil õpivad nad palju rohkem, ning õpimotivatsioon tõuseb. Õppima motiveeritud õpilane käitub paremini, süveneb rohkem tehtavasse töösse ja valmistab kvaliteetsema töö (Bas, 2011; Blumenfeld *et al.*, 1991; Lambros, 2002).

Veel üheks eeliseks on projektitöö puhul reaaleluga seostamine ja praktilisus, mis aitab probleemist paremini aru saada ja oma tegevust analüüsida (Railsback, 2002; Westwood, 2008). Bas'i jt (2010) sõnul saab projektitööd kasutada erinevates ainetes ja erinevate teemade läbimisel, mis omakorda võimaldab seoseid luua (Railsback, 2002) nii ainete kui teemade vahel. Õpilased saavad uued teadmised ühendada varasematega (Westwood, 2008) ning õppida andmete kogumist ja analüüsimist, mis arendab iseseisvalt töötamise oskust (Thomas, 2000).

Lisaks mitmetele eelistele võib projektitöö puhul esile kerkida ka mõningaid kitsakohti. Üheks neist võib olla õpetajate vähene kogemus seoses projektitööga. Projektitööd kui meetodit on küll juba pikka aega kasutatud, kuid õpetajatel ei pruugi sellest alati piisavaid teadmisi olla, mistõttu rakendatakse seda harva või üldse mitte (Astawa *et al.*, 2017). Lisaks võib projektitöö võtta palju ettevalmistusaega (Thomas, 2000) ning võib olla raske teemasid või probleeme seostada päriseluga. Sageli kipuvad õpetajad projektitööd ka liialt juhendama, et olla kindel õpilaste arusaamises teemast või jätavad õpilastele liiga palju iseseisvust, mistõttu puudub õpilastel selge struktuur, mille põhjal töötada (Railsback, 2002). Liiga vähesel juhendamisel õpetaja poolt võib teema jääda õpilastele pealiskaudseks ning ei valmistata korralikku tööd (Westwood, 2008).

Ka koostöö on projektitöö juures äärmiselt tähtis. Võib juhtuda, et õpilased oskavad rühmas töötada teistega, kuid neil puudub teistele tagasiside andmise ja selle analüüsimise

oskus. Lisaks ei pruugi õpilane osata iseseisvalt töötada või ei tee seda produktiivselt, mis takistab probleemi uurimist ja info otsimist/kogumist (Westwood, 2008). Thomas'e (2000) sõnul on õpilastel raske sõnastada teema kohta käivaid küsimusi, mis neid tulemusteni viiksid ning seetõttu ei pruugita piisavalt teemat uurida ja sellest aru saada.

Projektitöö võib vahel venida ajaliselt pikemaks kui algselt planeeritud. Enamasti juhtub see eelnevalt mainitud probleemide (õpetaja vähene kogemus, õpilase puudulik koostööoskus) tõttu ning ka siis, kui teema kohta on vähe informatsiooni. Tehnoloogia kasutamisel projektitöös ei pruugi õpetaja olla piisavalt kogenud selles vallas (Railsback, 2002), kuid võib ka juhtuda, et õpilaste tähelepanu tehnoloogiat kasutades projektitöös hajub (Thomas, 2000).

Eelneva põhjal võib öelda, et projektitööl on küll omad kitsaskohad, kuid eeliseid on selgelt rohkem. Samuti on võimalik mõningaid projektitöoga seotud probleeme õpetaja piisaval juhendamisel muuta õpilaste jaoks ka eelisteks. Kui õpetaja soovib projektitööd läbi viia, siis ettevalmistus võtab küll tavapärasest rohkem aega, kuid on seda väärt, sest projektitöö võimaldab pikemat pühendumist ühele teemale ning õpilaste erinevate oskuste kompleksset arendamist.

### ***Projektitöö hindamine võõrkeeleõppes***

Projektitöö hindamine peab olema konstruktiivne, edasiviiv ja julgustav (Railsback, 2002). Phillips'i jt (1999) sõnul on oluline algusest peale paika panna kindlad tähtajad, kus vaadatakse, mis on seni saavutatud, miks ja kuidas selleni jõuti ning kui edukad projektitöös seni on olnud. Järjepidev tagasiside aitab õpilastel ennast hinnata, seeläbi oma tööd parandada ning saada paremaks õppijaks. Phillips jt (1999) on arvamusel, et tagasisidet tuleks anda inglise keeles, kuid võib vajadusel anda ka õpilaste emakeeles.

Õpetaja roll on kõige olulisem just hindamise osa juures, sest ta peab määrama aspektid või kriteeriumid, mille järgi hinnatakse nii ennast kui teisi. Oluline on teada, kas ja kui palju õpilased projektitööst kasu saavad ja kas ka enda arengut ühe projektitöö jooksul näevad. Hindamiskriteeriumid määratletakse projektitöö eesmärkide ja tulemi järgi (Fried-Booth, 1986). Hindamiskriteeriumite defineerimine enne projektitöö algust soodustab nii õpetaja kui õpilaste arusaama eesmärkide saavutamisesest ja nende hindamisest (Railsback, 2002). Akseni jt (2018) uuringus tuuakse välja koos õpilastega koostatud hindamiskriteeriumite olulisus. Sel viisil soodustatakse õpilaste aktiivset osalemist ja initsiatiivi õppeprotsessis.

Projektitöö hindamise võib jagada kolmeks: protsessi hindamine, tulemi hindamine ning õpilase eneserefleksioon (Chambers & Rossiengh, 2011; McMay *et al.*, 2013; Phillips *et al.*, 1991; Railsback, 2002). Protsessi hindamine võib toimuda nii selle ajal, et õpilasi tagasi õigele teele suunata või ka projektitöö lõpus oskuste arengu tagasisideks (Fried-Booth, 1986). Railsback (2002) arvab, et tagasisidestamisel tuleks valida ülesanded, mis näitavad õpilaste oskusi ja teadmisi uuritud teema kohta. Protsessi hindamise juures saavad osaleda ka õpilased ise oma arengut hinnates ning andes tagasisidet projektitööle (Stoller, 2006). Fried-Booth'i (1986) sõnul saab protsessi hinnates õpetaja nõu ja näpunäiteid anda, kuid olulised on ka grupis tehtavad tagasisidet andvad tegevused ja eneseanalüüs. Protsessi saab hinnata erinevaid kodutöid andes (nt teistele teema või teemabloki õpetamine) või töötubasid tehes, kus õpilased peavad valmistama ülevaate seni kogutud informatsioonist ja seda selgitama (nt grammatika või uue sõnavara kontrollimiseks).

Blumenfeld'i jt (1991) ning Phillips'i jt (1999) sõnul on tulemi hindamise juures oluline töö kvaliteet, mitte mahukus. Kuna tööd esitletakse ka teistele, siis peaks see olema kindla struktuuriga, hästi vaadeldav ja kooskõlas sihtgrupiga (Bell, 2010). Boss'i ja Krauss'i (2013) järgi saavad tulemit hinnata ka kaasõpilased kasutades nt CLAM Sandwich meetodit. Esiteks tuleb kaasõpilasi kuulata, seejärel küsida täpsustavaid küsimusi (C-claryifying questions), kirjeldada, mis meeldis (L-like), soovitusi anda (A-advice) ning lõpuks arutleda (M-meet) töö üle.

Enesehindamine on projektitöö puhul oluline just õpilasekesksuse tõttu töös. Seda saab teha nii päevikut kui logiraamatut pidades (Phillips *et al.*, 1991). Õpilased hindavad endid projektitöö lõpus ning seda on lihtsam teha, kui projektitöö jooksul on päevikusse või logiraamatusse kirja pandud vahe-etappidel saavutatu (Bell, 2010). Beckett'i ja Slater'i (2005) uuringust selgus, et õpilased said päevikut pidades paremini aru oma oskuste arengust. Ennast hinnates tuleks hinnata ka sotsiaalsete oskuste arengut - teiste kuulamine, oma arvamuse avaldamine, ideede üle arutlemine, mis omakorda aitab kaasa kaaslaste hindamisele (Stoller, 2006). Pidev oskuste areng tagab nende kasutusoskuse ka tulevikus, mis on 21. sajandi mõtlemisoskuste arendamisel äärmiselt oluline (Bell, 2010).

Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi võib hindamine olla nii kujundav (sõnaline) kui kokkuvõttev (numbriline). Projektitöö puhul saab kasutada mõlemat, sest hinnatakse erinevaid osi projektitööst (Chambers & Rossiengh, 2011; McMay *et al.*, 2013; Phillips *et al.*, 1991; Railsback, 2002). Kujundav hindamine protsessi kestel annab võimaluse midagi muuta või paremaks teha (Pryor & Crossouard, 2008) ning samuti on sõnalise hinnangu puhul õpitulemused paremad (Butler, 1988). Tulemit hinnatakse seatud eesmärkide järgi ning seda

võib teha kokkuvõtvalt ehk hindeliselt, sest töö muutmine või parandamine pole seal enam vajalik ning otsustatakse, kuidas seatud eesmärkide saavutamine õnnestus (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014).

Eelneva põhjal võib öelda, et hindamisel on projektitöös oluline roll ning eesmärgid, hinnatavad aspektid ja nendega seotud hindamiskriteeriumid tuleks paika panna varem ja soovitatavalt koos õpilastega, et õpilased teaksid, kuhu nad jõudma peavad. Õpetaja roll on siin küll suurem kui ülejäänud projektitöös, kuid aitab õpilastel oma arengut teadvustada ja efektiivsemalt ära kasutada. Õpilasekeskse töö puhul on ka enesehindamine väga oluline, sest motivatsioon tõuseb enda arengu nägemisel.

### *Võõrkeele osaoskuste lõimitud arendamine projektitöö raames*

Projektitöö võimaldab inglise keele nelja osaoskuse edukat lõimimist (Fried-Booth, 1986). Projektitöö ei nõua perfektset võõrkeele kasutust ning oluline on õpetajal juhtida tähelepanu inglise keeles suhtlemisele terve projektitöö jooksul, vajadusel vähest emakeelt kasutades (Fried-Booth, 1986). Projektitöö jooksul paranevad õpilaste lugemis- ja märkmete tegemise oskus, kõnelemise täpsus ja sujuvus ning kuulamis- ja kirjutamisoskus. Selle käigus arenevad ka õppimisoskus ja kriitilise mõtlemise oskus (Fried-Booth, 1986; Stoller, 2002). Samuti aitab uue teema uurimine kaasa õpilaste sõnavara arengule ja tõlkimisoskusele (Poonpon, 2011) ning erinevate artiklite, brošüüride, tekstide, jms lugemine kaudselt kaasa ka grammatikateadmiste laienemisele (Fried-Booth, 1986).

Petersen ja Nassaji (2016) uuringu põhjal võib öelda, et õpilaste arvamuse kohaselt kasutatakse projektitöös liiga vähe kõnelemis- ja lugemisoskust, kuigi õpetajate arvates on seda parasjagu. Fried-Booth'i (1986) järgi saab kõnelemist ja kuulamist projektitöö käigus arendada järgmiste tegevuste kaudu: lühikesed/pikad rollimängud, simulatsioonid, videod, arutelud, intervjuud, dialoogid, vestluskaardid jms. Astawa jt (2017) sõnul paranevad õpilaste monoloogi ja dialoogi oskused projektitöö käigus märgatavalt. Kõnelemisoskus areneb ka suulise ettekande jaoks harjutades ning seda esitades (Poonpon, 2011). Kuna kõnelemis- ja kuulamisoskust kasutatakse sageli koos, siis eelkõige arenevad need omavahelise suulise suhtluse abil. Õpilastel tuleb grupitöös koos erinevaid etappe läbida, mis nõuab palju arutelu ja erinevate otsuste langetamist.

Iseseisev lugemine kindla temaga tutvumiseks aitab lugemisoskuse arengule kaasa ning selleks sobivad erinevad tekstid, raamatud, entsüklopeediad, kaardid jms (Fried-Booth, 1986). Pärast lugemist saab õpilasi panna omavahel kõnelema, tutvustades loetud infot

teistele. Info otsimise etapis kasutatakse kõige rohkem lugemisoskust ja sõnavarateadmisi, sest mõista ja võrrelda tuleb erinevat informatsiooni enne, kui otsustatakse, mis kõige sobivam on (Poonpon, 2011). Samuti areneb selles faasis tõlkimisoskus, sest teemakohast infot võib leida ka teises keeles, kui on projektitöö.

Projektitöös saab kirjutamisoskust arendada märkmeid tehes, kirju kirjutades, lauseid ümber kirjutades jms (Fried-Booth, 1986) ning ka slide koostades ja esitluse jaoks teksti või kõnekaarte koostades (Poonpon, 2011). Harmer'i (2004) sõnul on projektitöö suurepärane viis kombineerida erinevaid teemasid kirjutamisoskuse arendamisega. Kuigi kirjutamisoskuse arendamiseks saab kasutada ka esseesid või jutukesi, siis projektitöö on neist mahukam ning hõlmab endas ka teiste alaoskuste kasutamist nagu planeerimine või info otsimine ja selekteerimine.

Eelnevat kokku võttes võib öelda, et erinevate võõrkeele osaoskuste loimimine projektitööga võib olla vägagi edukas. Arendatakse kõiki osaoskuseid, kuigi erinevate etappide või ka teemade puhul võib domineerida üks või teine osaoskus. Lisaks on projektitöös võimalik arendada ka tõlkimisoskust ja grammatikateadmisi.

### ***Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused***

Eesti koolides on järjest olulisemaks saamas õpilasekesksed aktiivõppe meetodid, mis soodustavad õpilaste iseseisvuse arengut. Üheks aktiivõppe meetodiks on ka projektitöö, mis erinevate uuringute järgi keskendub reaaleluliste probleemide või küsimuste lahendamisele (vt nt Astawa *et al.*, 2017; Thomas, 2000). Projektitöö on õpilasekeskne ning õpetaja rolliks on peamiselt olla juhendaja ja suunaja (Bell, 2010).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud nii projektides osalemine (koolisisesed, maakondlikud, üle-eestilised ja rahvusvahelised) kui ka õppe loimimine projektide kaudu. Ilmneb, et välismaal on uuritud nii projektitöö kasu õpilastele (Astawa *et al.*, 2017; Bas, 2011; Belland *et al.*, 2011; Cerezo, 2004; Güven, 2014; Poonpon, 2011) kui vahesel määral õpetajate kogemust projektitööga (Petersen & Nassaji, 2016), kuid õpetajate arvamus projektitöö kohta ja projektitöö rakendamine on jäänud pigem tagaplaanile.

Eestis on projektitööd ja selle rakendamist uuritud lasteaiataasel (Suštšik, 2018). Inglise keele kui võõrkeeleõppega seoses on uuritud loovtöö kasulikkust inglise keele osaoskuste arendamisel, sh projektitöö raames (Trashkova, 2014), ning anketeeritud I ja II kooliastme õpetajaid projektitööga seotud teemadel (Raat, 2007). Viimati mainitud

uurimusest ilmnes, et projektitöö oli 2007. aastal inglise keele tundides veel vähe levinud ning õpetajate üldine teadlikkus projektitööst väike.

Selgub, et projektitööd on küll varasemalt uuritud, kuid õpetajate arvamust projektitööst ja selle rakendamisest vaid vähesel määral. Magistritöö eesmärk on selgitada välja II kooliastme inglise keele kui võõrkeele õpetajate arvamused projektitööst ning projektitöö rakendamise praktika ühe Põlva maakonna kooli näitel. Eesmärgist lähtuvalt ning teooriale tuginedes sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on õpetajate arvamused projektitöö olemusest inglise keele kui võõrkeele õppes?
- 2) Millised on õpetajate arvamused projektitöö etappidest ning milline on nende rakendamise praktika?
- 3) Millised on õpetajate arvamused projektitöö rakendamisest II kooliastme inglise keele kui võõrkeele tundides ja milline on rakendamise praktika?
- 4) Millised on õpetajate arvamused projektitöö hindamisest II kooliastme inglise keele kui võõrkeele tundides ja milline on hindamise praktika?
- 5) Milliseid probleeme võib õpetajate arvates projektitöö läbiviimine II kooliastme inglise keele kui võõrkeele õppes põhjustada?

Nii uurimisküsimus 2 kui 3 on oma sisult seotud projektitöö rakendamisega, kuid projektitöö etappide selgemaks eristamiseks ning tulemuste mugavamaks jälgimiseks sõnastati küsimused eraldi.

### **Metoodika**

Selleks, et välja selgitada õpetajate arvamusi projektitöö kohta ning projektitöö rakendamise praktikat II kooliastme inglise keele tundides, kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab teemat uurides saada sisukamat informatsiooni, eriti sel juhul, kui on tegu uuritavate arvamuse teadasaamise ja õppemeetodi rakendamisega (Laherand, 2008).

### **Valim**

Valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel nii, kuidas uurijale olid uuritavad kõige kergemini kättesaadavad. Valimi koostamisel lähtuti põhimõtetest et õpetajad annaksid II

kooliastmes inglise keele tunde ning kasutaksid oma igapäevatoos ühe meetodina ka projektitööd.

Uurija pöördus nii kirja teel kui suuliselt õpetajate poole, keda talle soovitati kolleegide poolt. Ettepanek tehti üheksale õpetajale, kellest uuringus nõustusid osalema kuus. Osalemisest loobusid need õpetajad, kes olid liigselt hõivatud muude tegemistega, ei kasutanud projektitööd või, kelle õpilaste rühma inglise keele tase oli liiga nõrk. Intervjueeritavad olid kõik naissoost ning töötasid uurijaga samas koolis. Uuritavate andmed on esitatud tabelis 1 ning nimed on asendatud pseudonüümidega (Õpetaja 1-6), et tagada uuritavate anonüümsus ja konfidentsiaalsus.

Tabel 1. *Uuritavate taustinformatsioon*

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Klassiõpetaja / Inglise keele õpetaja</b>	<b>Üldine töökogemus õpetamisel</b>	<b>Uurimuse ajal õpetatavad inglise keele klassid</b>
Õpetaja 1	Klassiõpetaja	29 a	3. - 4. kl
Õpetaja 2	inglise keele õpetaja	13 a	5. - 9.kl
Õpetaja 3	inglise keele õpetaja	7 a	4. - 6. kl
Õpetaja 4	Klassiõpetaja	10 a	3. - 5. kl
Õpetaja 5	Klassiõpetaja	1 a	5. kl (väikeklass)
Õpetaja 6	Klassiõpetaja	39 a	3. - 4. kl

### *Andmekogumismeetodid ja protseduur*

Uurimuse eesmärkidest ja uurimisküsimustest lähtuvalt valiti peamiseks andmekogumismeetoditeks poolstruktureeritud intervjuu ja tunnivaatlus. Lisainfo hankimiseks koguti uuritavalt projektitööd puudutavad tunnikavad ja muu kirjalik info vaadeldud tundidele eelnenud ja/või järgnenud tundide kohta.

*Intervjuud.* Poolstruktureeritud intervjuu kasuks otsustati seetõttu, et uurijal oleks võimalus küsida täpsustavaid küsimusi, mille abil saada sisukamat informatsiooni uuritava teema kohta (Laherand, 2008). Intervjuukava (vt Lisa 1) koostati töö teoreetilisele osale tuginedes, pidades silmas uurimuse eesmarke ja uurimisküsimusi. Kava vaatas üle ning tagasisidestas juhendaja ning selle järgselt tehti kavasse mitmeid muudatusi ja viidi küsimused loogilisemasse järjekorda, et üleminekud teemade vahel oleksid sujuvamad.

Valiidsuse suurendamiseks viidi läbi ka prooviintervjuu ühe õpetajaga (Õpetaja 1), mille tulemusi kasutati põhiuurimuse tarbeks, kuna kava pilootintervjuu järgselt sisuliselt ei

muudetud. Prooviintervjuu andis uurijale esmase kogemuse intervjuude läbiviimisel ja andmete kogumisel ning valmistas teda ette järgnevateks intervjuudeks.

Intervjuukava koosnes neljast erinevast teemaplokist ning küsimused olid nii arvamuse- kui kogemusepõhised. Teemadeks olid: projektitöö mõiste, arvamused projektitöö rakendamise ja hindamisest ning projektitööga seotud probleemidest II kooliastme inglise keele tundides.

Intervjuud toimusid ajavahemikus veebruar kuni märts 2020 peale tunnivaatlust juhul, kui õpetajat vaadeldi. Kõik intervjuud salvestati ning olid erineva pikkusega vastavalt õpetaja rääkimiskiirusele. Kõige lühem intervjuu kestis 12 minutit ning kõige pikem 23 minutit. Intervjuud toimusid kõigi õpetajate klassiruumides, et anda neile võimalus ennast mugavalt tunda. Enne diktofoni käivitamist tutvustati uuritavatele uurimuse eesmäärke ning anonüümsuse tagamist. Seejärel alustati intervjuu salvestamist ning esitati küsimusi vastavalt intervjuukavale, vajadusel lisades täpsustavaid küsimusi või paludes täiendavaid selgitusi. Intervjuu lõppes uuritavalt taustinformatsiooni küsimisega ning tänamisega. Seejärel diktofon suleti.

*Tunnivaatlused.* Vaatlused olid vajalikud selleks, et näha, kuidas õpetaja projektitööd oma inglise keele tundides realselt rakendas, milliseid projektitöö etappe kasutas ning kuidas projektitööd hindas. Vaatluspõhiste andmete kogumiseks koostati vaatlusprotokoll (vt Lisa 2). Selle aluseks võeti klassiõpetaja õppekava praktikate raames kasutatav vaatlusprotokoll, mis kohandati uurimusküsimusi silmas pidades sobivaks. Praktikatel kasutatud vaatlusprotokollile lisati juurde järgmised punktid: projektitöö lõpptulemus, koostöine või individuaalne projekt ning küsimused konkreetse projektitöö hindamise (sh tagasisidestamise) kohta.

Vaadeldi Õpetajaid 1-4: nii Õpetajal 3 kui 4 vaadeldi kahte inglise keele tundi ning teistel kummalgi ühte. Seega kokku vaadeldi kuut tundi. Kuuest tunnist kaks filmiti (Õpetaja 1 ja Õpetaja 2), et suurendada uurimuse valiidsust. Õpetajate nõusolekut filmimiseks küsiti neile saadetud kirjas enne uurimuse algust. Oli õpetajaid, kes olid filmimisega nõus ning ka neid, kes nõustusid uurimuses osalema tingimusel, et neid ei filmita. Õpilaste nõusolekut filmimiseks küsis võõrkeeleõpetaja õpilastelt ainetunnis ning kui filmimisega nõus ei oldud, siis nii õpetaja uurijat ka informeeris. Õpetaja 5 väikeklassi puhul tunnivaatlust toimuda ei saanud, sest õpilaste õppetöö oleks sellest olnud liiga häiritud. Õpetaja 6 tunde ei saanud vaadelda, sest tundide läbiviimise ajad ei sobinud uurijale oma töö tõttu.

Tunnivaatlused toimusid veebruar - märts 2020. Tundi vaadeldes täideti vaatlusprotokoll võimalikult täpselt. Kohe pärast tundi vaadati protokoll üle, et seda täiendada. Filmitud

tundide puhul vaadati üle videosalvestused ning täiendati protokolle nende põhjal. Kõiki tunde vaatles uurija üksinda, kuna polnud võimalik leida teist vaatlejat.

*Projektitööga seotud tundide kavad.* Vaadeldud tundidele lisaks koguti eelnenud ja/või järgnenud tundide kavasid, sest projektitööd toimusid pikema perioodi jooksul kui vaadeldud tunnid. Tundide kavad võimaldasid paremini paika panna projektitöö etappe tundides ning saada selgem ülevaade hilisemast projektitöö hindamisest. Uurija kogus lisainfot nii suuliselt (uurija tegi kirjalikke märkmeid tunnikavade kohta õpetajate ütluste põhjal) kui kirjalikult (tunnikavad esitatuna õpetajate poolt).

Tabelis 2 on esitatud ülevaade nii kogutud tunnikavadest kui tunnivaatlustest õpetajate lõikes.

Tabel 2. *Projektitööga seotud tunnivaatlused ja tundide kavad*

	<b>Tunnivaatlus</b>	<b>Kirjalik info tundide kohta</b>
Õpetaja 1	Üks tund	Kava selle kohta, mida eelnevalt tehti.
Õpetaja 2	Üks tund	Kava selle kohta, mida vaadeldud tunnile eelnevalt ja järgnevalt tehti.
Õpetaja 3	Kaks tundi	Kava selle kohta, mida vaadeldud tundidele eelnevalt ja järgnevalt tehti
Õpetaja 4	Kaks tundi	Info, mida tehti kahe vaadeldud tunni vahepealsetes tundides; kava, mida tehti peale teist vaadeldud tundi.
Õpetaja 5	-	Üks projektitöö kava
Õpetaja 6	-	Kaks tunnikava

### *Andmeanalüüs*

*Intervjuud.* Andmeid analüüsiti juhtumipõhise analüüsi põhimõtete järgi kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Valdavalt analüüsiti andmeid induktiivse lähenemise põhimõttel. Deduktiivset lähenemist rakendati vaid uurimisküsimuse nr 2 juures – kodeerimisel võeti aluseks töö teoreetilises osas välja toodud projektitöö etapid ning nende kirjeldused. Vaatluse all oli korraga üks intervjuu kogu analüüsitavaatest intervjuudest (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Andmeanalüüs toimus allpool kirjeldatud neljas etapis.

*Esimene etapp.* Intervjuud transkribeeriti täies mahus kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika ja kõnetehnoloogia poolt väljatöötatud veebiprogrammi, mis asub veebilingil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>. Uurija laadis antud lingile üles salvestuse ning sai vastusena .txt faili transkribeeritud intervjuuga. Kuna programmi poolt transkribeeritud

tekstides esines ebatäpsusi (nt. valesti tuletatud sõnad jms), siis oli vaja kõik intervjuud uuesti üle kuulata, et transkriptsioone parandada ja täiustada. Selleks kasutati lisaks telefonirakendust *Tempo Slow Mo*, mis võimaldas helifaili kiirust aeglasemaks muuta ning faili edasi-tagasi kerida. Tekst pandi kirja võimalikult ligilähedaselt originaalile ning ei pööratud väga suurt tähelepanu keelelisele korrektsusele, et säiliks võimalikult autentne transkriptsioon. Eristati küsimused ja vastused, et tekstifaili oleks parem analüüsida.

Kõikide intervjuude transkribeerimine võttis aega umbes 9 tundi ning ühe intervjuu peale kulus olenevalt intervjuu pikkusest 1 - 2,5 tundi. Intervjuude kohta moodustus kokku 37 lehekülge teksti, mis on vormistatud kirjastiilis Times New Roman, tekstisuuruseks 12 ning reavahega 1,5.

Teine etapp. Transkriptsioonide kodeerimiseks kasutati programmi *QCAmap*. Programmis oli võimalik teksti kodeerimise ajal märkida tekstiosa, mis oli kooskõlas uurimisküsimusega ning mille alusel moodustus kood. Kodeerimise ajal märgiti ära võimalikult palju huvipakkuvaid tähenduslikke üksusi (üksikuid sõnu, fraase ja lauseosi), et midagi olulist tähelepanuta ei jääks. Transkriptsioonid kodeeriti eelkirjeldatud viisil. Kõik intervjuud kodeeriti kahel korral ühe uurija poolt, et tagada töö usaldusväärsus ja leida kooskõla kodeeritud ühikutes. See aitas parandada koodide täpsust ning leida olulisim tekstist.

Kolmas etapp. Sarnased koodid koondati erinevateks ala- ja peakategoriateks vastavalt uurimisküsimustele. Näiteks koodid, mis olid seotud õpetajate arvamusega projektitöö kohta nagu *pikem aeg, iseseisev töö ning koostöö*, koondati *projektitöö sisu* alakategooriaks ning koodid nagu *üldoskused ja keelega seotud oskused* koondati alakategooria *projektitöö kasu* alla. Peakategooriaid moodustus viis: 1) õpetajate arvamused projektitöö olemusest, 2) õpetajate arvamused projektitöö etappidest ja etappide rakendamise praktika, 3) õpetajate arvamused projektitöö rakendamisest ja rakendamise praktika, 4) õpetajate arvamused projektitöö hindamisest ja hindamise praktika ning 5) õpetajate arvamused probleemidest projektitöö läbiviimisel.

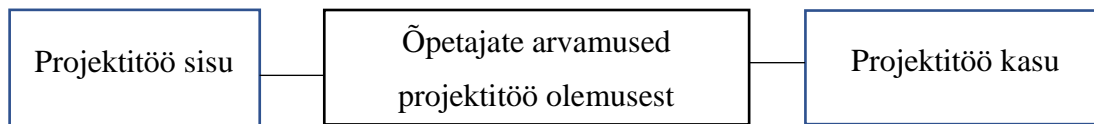
Neljas etapp. Vaadati üle moodustunud kategooriad ning anti neile täpsed nimed. Seejärel kirjutati allolev lõputöö tulemuste osa, mida ilmestavad tekstikatked intervjuudest. *Tunnivaatlused ja tunnikavad.* Tunnivaatlustest ja – kavadest pärit andmeid kasutati intervjuudest saadud arvamuspõhiste andmete toetamiseks, et näidata õpetajate praktikat projektitöö rakendamisel. Vaatlusprotokolle ning tunnikavu analüüsiti kasutades induktiivset lähenemist. Tunnivaatlustest ja – kavadest saadud andmeid võrreldi intervjuudest saadud andmetega ühise osa leidmiseks.

## Tulemused

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja II kooliastme inglise keele kui võõrkeele õpetajate arvamused projektitööst ning projektitöö rakendamise praktika ühe Põlva maakonna kooli näitel. Alljärgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa ning need on toodud välja nii uurijapoolsete kokkuvõtete kui intervjuutsitaatidena. Tsitaadid on esitatud kursiivis ning neid on vähesel määral toimetatud, et eemaldada sõnakordused ning parasiitsõnad. Tsitaatide järgselt on sulgudes esitatud uuritavate pseudonüümid.

### *Uurimisküsimus 1. Õpetajate arvamused projektitöö olemusest inglise keele kui võõrkeele õppes*

Õpetajate poolt intervjuudes antud vastuste põhjal moodustus üks peakategooria kahe alakategooriaga, mis on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Uurimisküsimuse 1 peakategooria ja alakategooriad

Projektitöö sisu. Projektitöö all mõisteti *eelkõige mingi kindla teema uurimist* (Õpetaja 2) ning nimetati kui *mingile probleemile lahenduse leidmist* (Õpetaja 3). Toodi välja, et projektitöö on sarnane uurimistööle, sest hõlmab endas kindla alguse ja lõpuga pikemaajalist uurimist, kus koostööd teevad nii õpetaja ja õpilased kui õpilased omavahel. Üheks oluliseks aspektiks nimetati seejuures teistega arvestamist. Projektitööd nähti nii mitmekesi kui ka iseseisvalt tehtava tööna olenevalt projektitöö teemast ning õpilaste oskustest. Selgus, et projektitöö võib õpetajate arvates olla ka koostöine tegevus teiste koolide või riikide lastega. Viimasel juhul tuleb mängu kultuuride erisuse aspekt, mis võimaldab projektitöö abil tutvuda teiste riikide ja koolide õpilastega ning lähemalt nende omapäradega.

*... mitmekesi töö...pikemaajaline nii paaris- kui rühmatöö.* (Õpetaja 1)

*...natukene nagu uurimistöö moodi.* (Õpetaja 6)

Enamus õpetajate poolt läbi viidud projektitööid olid nende sõnul igapäevase eluga seotud. Leiti, et sedalaadi projektitööd on õpilaste jaoks nii lihtsamad kui ka vajalikumad, sest omandatud oskused tulevad kasuks edasises elus. Tulemustest selgus, et projektitöö ongi praktiliselt reaalne elu, *sest tehakse koostööd, lepatakse kokku ja otsitakse materjale* (Õpetaja 1), kasutades selleks erinevaid allikaid (sõnastikud, internet jms). Rõhutati projektitöö lõppemist tulemiga, mis tekitab lastes *parajat annust põnevust* (Õpetaja 2). Tulemi

valmistamine oli eelkõige tähtis seetõttu, et seda esitleda ja oma tööd kaasõpilastele tutvustada.

**Projektitöö kasu.** Õpetajate arvates oli projektitöö abil võimalik arendada väga erinevaid oskuseid ning neid sai üldjoontes jagada kaheks: üldised oskused ning keelega seotud oskused. Kõige tähtsam oli õpetajate sõnul oskuste ja teadmiste omavaheline lõimimine, mida õpilased said edukalt oma töös rakendada.

*Lisaks teadmiste ja oskuste lõimimine ning enesejuhtimine, ehk siis sa pead kinni pidama tähtaegadest ja kasutama neid vahendeid, mis on lubatud. (Õpetaja 5)*

**Üldiste oskuste** all töid õpetajad kõige rohkem esile koostöö ning info otsimise oskuse arendamist. Koostöö puhul nimetati suhtlemis - ja eneseväljendusoskuse arendamist, mis hõlmas nii õpetaja kui klassikaaslastega suhtlust. Info otsimise oskuse all mõeldi eelkõige teemakohase materjali leidmist, sh internetiotsingute sooritamist, digipädevuste rakendamist ning tööd tekstiga. Lisaks töid õpetajad välja ka loovuse arendamise ning oskuse ennast juhtida.

*Enesejuhtimine. Pead ise proovima oma aega planeerida, et sa ära jõuaksid. Samuti selline suhtlemisoskus ja eneseväljendusoskus, et sa pead oskama suhelda õpetaja ja klassikaaslastega ning samuti pead sa neid kuulama. (Õpetaja 5)*

Projektitöö hõlmas intervjuude põhjal ka õpilaste iseseisvat tööd ja sellega seotud oskuste arengut. Õpetajad pidasid õpilaste iseseisvust oluliseks, sest õpilane pidi sel juhul endale võetud eesmärgid ka saavutama. Toodi välja, et mida vanem on õpilane, seda rohkem võiks olla iseseisvust projektitöö tegemisel ning mida noorem on õpilane, seda rohkem tuli teda algul toetada ja aidata. Vastustest selgus, et õpilaste iseseisvus olenes teemast ning eelnevast kogemusest projektitöö vallas. Samuti sõltus iseseisvus sellest, millises etapis projektitöö parasjagu oli, sest osades etappides mängis iseseisvus olulisemat rolli kui teistes.

*See oleneb sellest, kas sa projektitööd teed lisatööna koolis või tehakse seda projektitööd kodus. Kui ta koolis teeb, siis enamasti nad teevad ikkagi iseseisvalt, et sa oled ainult juhendaja rollis. Kui ta kodus teeb, siis mõnda võib-olla vaadatakse rohkem ja mõni teebki kodus lapsele ära. Teine peabki hästi iseseisev olema, et teeb nii hästi kui oskab. (Õpetaja 6)*

**Keelega seotud teadmiste ja oskuste** arendamine sõltus õpetajate sõnul projektitöö teemast. Esile toodi nii keele osaoskusi – kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine – kui ka esitlusoskus ning tõlkimisoskus. Nendele lisati juurde ka teemakohase sõnavara ja grammatika arendamine. Kõnelemisoskust peeti oluliseks nii omavahelises suhtluses (kuigi nooremate õpilaste puhul täielikult inglise keeles suhtlemist ei nõutud) kui ka hilisemas projektitöö tulemuse esitluses. Esitlusoskuse arendamise tähtsust rõhutati mitmel korral ning

leiti, et esitluse planeerimine on oluline väljendus - ja keeleoskuse edendamisel.

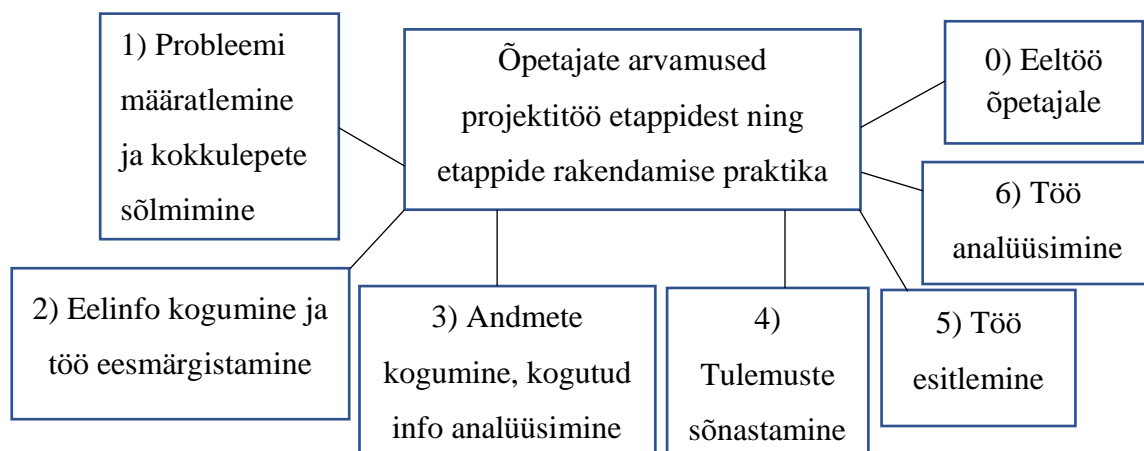
Tõlkimisoskuse puhul täpsustati, et tähtis on tööjuhendi tõlkimine eesti keelde, samuti uute sõnade ja väljendite tõlkimine inglise keelde ning nende kasutamine projektitöös.

*Oleneb, kuidas sa projekti teed, ... , siis saab nagu põhimõtteliselt kõiki osaoskusi arendada, aga enamasti ikkagi rääkimist ja kirjutamist. (Õpetaja 3)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et intervjueritud õpetajate arvamused projektitöö olemusest olid üsna sarnased. Eelkõige nimetati projektitööd kui pikemaajalist koostöist reaaleluliste probleemide uurimist, mis soodustas õpilaste üldoskuste ja keelega seotud teadmiste ja oskuste arengut.

### ***Uurimisküsimus 2. Õpetajate arvamused projektitöö etappidest ning etappide rakendamise praktika***

Selle uurimisküsimuse juures kasutati deduktiivset lähenemist kvalitatiivsele sisuanalüüsile ning määrati töö teoreetilisele osale tuginedes kindlaks projektitöö etapid 1-6, mis on alakategooriatena esitatud joonisel 2. Andmeanalüüsi käigus ilmnis lisaks veel üks etapp, mis on joonisel välja toodud etapina null, sest see toimub ajaliselt enne teisi etappe.



Joonis 2. Uurimisküsimuse 2 peakategooria ja alakategooriad

Probleemi määratlemise ja kokkulepete sõlmimise etapi töid intervjuude käigus esile kõik õpetajad. Selle all nimetati õpilastele projektitöö tutvustamist ning teemade valikut. Õpetajate sõnul võis selles etapis moodustada grupid, kui projektitöö toetus õpilastevahelisele koostööle.

Vaatlusprotokollide analüüsist selgus, et seda etappi ei õnnestunud uurijal üheski vaadeldud tunnis näha. Tunnikavade ja kirjaliku info põhjal oli võimalik aru saada, et see etapp oli läbitud vaatluste eelnevas tunnis. Õpetajatega (Õpetajad 1, 2, 3, 6) vaatlustunnijärgsest vestlusest selgus, et eelmises tunnis loeti tutvustavat materjali uuritava

teema kohta ning tunni lõpus oli aega selgitada järgnema hakkavat protsessi. Vaatluse põhjal järeldus, et õpilased tulid vaadeldud tundi teadmisega, mida tegema hakatakse.

Eelinfo kogumise ja töö eesmärgistamise etapi töid intervjuudes esile ainult Õpetajad 5 ja 6. Eelinfo puhul nimetati nt info kogumiseks sobivate internetilehekülgete soovitamist ning Õpetaja 5 tõi välja, et tuleks tutvustada erinevaid näidiseid, mis annaks õpilastele suuna kätte.

Vaatlusandmete analüüsist tuli välja, et siin etapis jagasid Õpetajad 1, 2, 3 ja 6 õpilased gruppidesse (Õpetajate 4, 5 õpilased tegid iseseisvat tööd), loositi teemad ning iga grupp sai paika panna plaani, kuidas täpselt midagi teha. Õpetajad 3, 4, 5 selgitasid üle veel vajalikud kriteeriumid, mida projektitöö lõpus hinnatakse, et õpilased oskaksid neid silmas pidada. Õpetaja 4 aitas selles etapis üle korrata ka infootsingu põhimõtted ning samuti vaadati üle, kuidas arvutis faili salvestada ja see hiljem vastavale leheküljele üles laadida. Selles etapis teema uurimist veel ei toimunud, kuid lapsed tutvusid erinevate materjalidega, kust sai infot otsima hakata ning jagasid grupisiseid ülesandeid.

Andmete kogumise, info analüüsimise etapi töid intervjuudes välja Õpetajad 2, 5 ja 6, kelle sõnul oli selles etapis olulisim info otsimine ja sellest omakorda väärtusliku info leidmine. Selle etapi all nimetati ka võimalust teha andmete kogumist koduse tööna.

Vaatlusandmete põhjal selgus, et see etapp oli laste jaoks kõige põnevam ning ärgitas lapsi kõige rohkem tööle. Õpetajatega vestlusest selgus, et osa lapsi tegi kodus veel iseseisvalt lisatööd info kogumiseks. Infot otsiti küll eesti keeles, kuid kui andmed olid üle vaadatud, siis tõlkisid õpilased selle inglise keelde. Selles etapis oli õpetaja roll kõige väiksem, sest teda vajati appi ainult mõne küsimuse juures või nõu andma info asjakohasuse puhul. Tundides oli üsna palju sagimist ja rõõmuhõiskeid, mis näitasid, kui hõivatud lapsed tegevusega olid. Tunnikavade põhjal võib öelda, et selles etapis koostati ka mustandeid, mida järgmises etapis oli võimalik ümber teha ja täiustada.

Tulemuste sõnastamise etappi nimetasid intervjuudes Õpetajad 2 ja 6, kes pidasid tähtsaks uurimuse tulemuste praktilist kokkupanekut. Selle all mainisid õpetajad töö pidevat üle vaatamist ja uurimisel saadud info kasutamist tulemi valmistamisel.

*... siis on materjalide otsimine, siis on uuesti juhendamine, et kuidas neid materjale nüüid hakata kokku panema.* (Õpetaja 6)

Vaatlusandmetest selgus, et selles etapis koostati ja viimistleti tulemit. Sageli oli tundides näha aktiivset arutelu, sest erinevaid tekste hakati kokku sobitama. Samuti hakati plakateid värvima ja infot peale kleepima ning seinastende kokku panema ja seinale kujundama. Ristsõna puhul toimus selles etapis veel viimase lihvi andmine. Selle etapi lõpuks

oli vaatluse ajal selge, et tulemid valmivad ning aktiivselt mõeldi ka sellele, kuidas täpselt neid esitleda, et valmistuda ette järgmiseks etapiks.

Projektitöö esitlemist peeti projektitöö juures väga oluliseks, mistõttu rõhutati seda etappi intervjuu käigus mitmeid kordi. Esitlemine andis õpetajate sõnul võimaluse õpilastele arendada oma esinemisjulgust ning tutvustada oma tööd teistele. Õpetaja 4 tõi välja, et lastel paneb silma särama see, kui nad saavad tutvustada oma teemat kaasõpilastele.

*... kõige lõpuks on siis teistele esitlemine. (Õpetaja 6)*

Vaatlusandmete analüüsist selgus, et selles etapis esitleti oma projektitöö tulemeid. Oli näha, et lastel silmad särasid, sest nad said tutvustada midagi enda tehtut. Grupiliikmed olid ära jaganud osad, millest täpselt räägitakse projektitöö tutvustamisel ning igauks sai sõna.

Viimase etapina nimetasid kõik õpetajad projektitöö analüüsimist. Analüüsimiseks nimetati eelkõige õpilaste ja õpetaja tagasisidet töödele (sh ka hindamist) ning lisaks üldist kokkuvõtet kõigi tööde põhjal. Õpetajate sõnul oli oluline, et projektitöö lõppeks kokkuvõtva analüüsiga, kus arutletaks tagasiside üle.

*Ja viimane etapp on siis juba hindamine ja tagasiside. (Õpetaja 6)*

Vaatlusprotokollide ja tunnikavade analüüsi põhjal selgus, et kõikides tundides said peale esitlemist kõigepealt tagasisidet anda kaasõpilased ning seejärel tegi õpetaja oma kokkuvõtte. Hinnangute andmine oli subjektiivne ning eelnevalt oli kokku lepitud, et sõpru ei eelistata, vaid kirjeldatakse tööd. Toodi välja projektitöö tulemi positiivsed küljed ning ka need aspektid, mida oleks võinud teisiti teha. Lisaks oli õpilastel võimalus hinnata nii enda tööd kui anda tagasisidet kogu tööle. Õpetaja 3-ga vaatlusjärgsest vestlusest selgus, et osa õpilasi hindab ennast väga karmilt.

Lisaks ülaltoodule ilmnes andmete analüüsi käigus veel üks projektitöö etapp - õpetaja poolt tehtav eeltöö enne projekti algust. Seda etappi mainis intervjuu jooksul mitu õpetajat (Õpetajad 1, 4 ja 6), mistõttu otsustas uurija selle eraldi etapina kirja panna. Eeltöö oli õpetajate sõnul oluline just seetõttu, et ilma planeerimata võis projektitöö lugeda läbikukkunuks. Õpetajad tõi välja, et eeltöö ajal tuleks paika panna, kas projektitöö on koostöine või individuaalne, projektitöö kestus, kasutatavad materjalid ning ka valmis mõelda õpilastele töö tutvustamise ja selgitamise protsess.

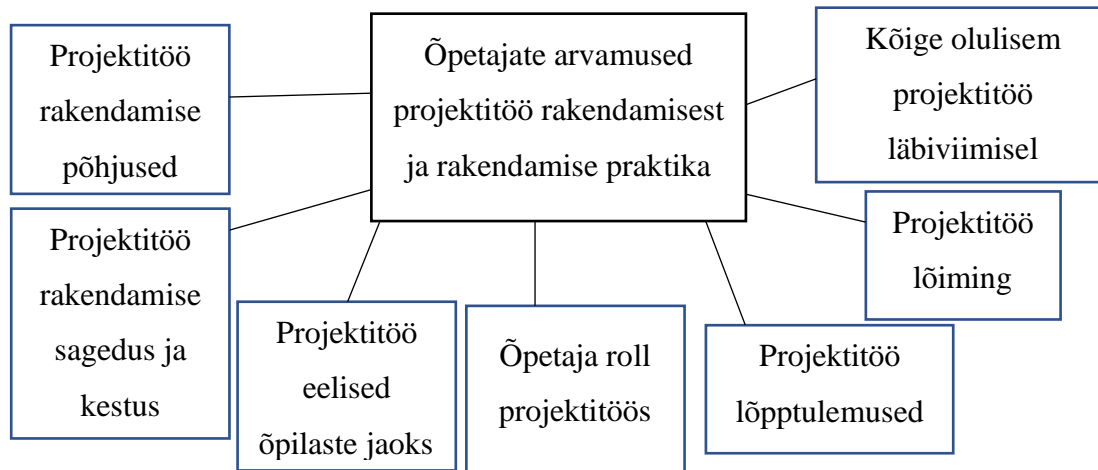
*No kõigepealt on see eeltöö, et, mida on vaja teha üleüldse selleks tööks. Mõelda läbi, mis materjale on vaja, milliseid, kui pikalt see kestab. (Õpetaja 1)*

Kokkuvõttena võib öelda, et õpetajate arvamused etappide kasutamisest projektitöö puhul ja nende reaalne kasutamine tundides suuresti kattusid. Kuigi intervjuude ajal tõi

mõned õpetajad välja vähem etappe, siis vaatluste põhjal selgus, et neid etappe tundides siiski kasutati.

### ***Uurimisküsimus 3. Õpetajate arvamused projektitöö rakendamisest inglise keele kui võõrkeele tunnis ning rakendamise praktika***

Andmete analüüsi tulemusena tekkis peakategooria alla seitse alakategooriat, mis on esitatud joonisel 3.



Joonis 3. Uurimisküsimuse 3 peakategooria ja alakategooriad.

**Projektitöö rakendamise põhjused.** Tulemuste põhjal selgus, et põhjuseid projektitöö rakendamiseks inglise keele tundides oli erinevaid. Eelkõige kasutati projektitööd keeletunni rikastamiseks, tundi vahelduse toomiseks ning õpilaste silmaringi avardamiseks. Õpetajad tõid välja, et kasutavad projektitööd ka selleks, et arendada õpilaste iseseisvust ja tekitada õpilastes põnevust. Ühe põhjusena mainiti ära ka enda huvi projektitööde läbiviimise vastu.

*... endale huvitav õpetada oleks. Lihtsalt värskendust vahele... (Õpetaja 4)*

Vaatlusandmete põhjal võib öelda, et projektitööid viidi eelkõige läbi, et arendada eelpool mainitud oskusi ning käsitleda keelega seonduvaid teemasid. Projektitööde eesmärkideks olid vaatlusprotokollide ja tunnikavadest saadud info põhjal teemakohase sõnavara arendamine, iseseisvuse arendamine, info otsimise oskuse arendamine ning otsitud info analüüsimine ja kokkuvõtmine. Projektitööde teemadega seonduvateks eesmärkideks osutusid liiklusohutude teadvustamine, teise linna/riigi kohta uurimine, heategevusorganisatsioonide loomine ning ristsõna koostamine õpitud sõnavara põhjal.

**Õpetaja roll projektitöös.** Õpetajate poolt antud vastustest ilmnas, et projektitöö on eelkõige mõeldud õpilase iseseisvuse arendamiseks, mis jätab õpetaja rolli tagaplaanile. Õpetajad tõid esile, et nende rolliks on olla eeltöö ajal planeerija ning protsessi käigus

suunaja, juhendaja ja toetaja. Nimetati ära ka mitmeid projektitöö jooksul tehtavaid tegevusi, mis haakuvad õpetaja erinevate rollidega: valmistada ette, selgitada, tagant utsitada, piire (ka ajalisi) seada, vahenditega varustada, küsimustele vastata, abistada, *kohal olla ja toetada* (Õpetaja 1).

Vaatlusprotokollide analüüsist selgus, et õpetajate roll oli olla suunaja, juhendaja ja toetaja nagu toodi välja ka intervjuudes. Õpetajad selgitasid, vastasid küsimustele, jagasid kunstilisi vahendeid, nõustasid ning abistasid õpilasi erinevates tekkinud küsimustes.

Projektitöö rakendamise sagedus ja projektitöö kestus. Projektitöö rakendamise sagedus sõltub õpetajate sõnul töökavast ning õpilaste võimekusest. Selgus, et üldjuhul kasutatakse mahukamaid projektitöid kaks-kolm korda aastas. Ainekava tiheduse tõttu jäetakse need aasta lõppu, sest siis jääb rohkem aega projektitööle keskendumiseks, sõnasid õpetajad. Lühemaid projektitöid tehakse õpetajate sõnul korra trimestris või isegi korra kuus. Klassiõpetajad tõid välja, et oma klassiga saab projektitööd sagedamini läbi viia tänu lõimingule teiste ainetega, kuid nõ võõra klassi keelegrupi puhul tehakse projektitööd harvem. Projektitöö kestus varieerub õpetajate sõnul olenevalt teemast ning projektitöö mahukusest. Toodi välja, et lühemate projektide läbiviimine võtab kaks-kolm inglise keele ainetundi, kuid pikemaajalised võivad kesta ka kuu.

*...natuke mahukamad olen jätnud nii, et aasta lõpus lähme projektitööde peale, siis jääb rohkem aega.* (Õpetaja 6)

Vaatlusandmete analüüsist selgus, et projektitöid viidi läbi II kooliastme (4 - 6. kl) võõrkeeletundides, mis kestsid vastavalt teemale 3-6 ainetundi (ehk 1-2 nädalat). Mõnel juhul jäi osa tööst teha ka kodus või väikeklassi puhul koosnes nende kodutöö miniprojektitööst ehk ristsõna koostamisest, milleks oli aega antud kolm koolipäeva. Õpetajad 3 ja 4 tõid pärast vaatlust välja, et projektitööks kulus planeeritust (3 tundi) rohkem aega, sest projektitöö meeldis lastele väga ning ka neil endil oli seda põnev koos lastega teha.

Projektitöö lõiming. Õpetajate arvamustest intervjuude käigus selgus, et projektitöö lõiming teiste ainetega sõltub eelkõige projekti teemast. Kõige levinumaks peeti lõimingut kunsti- ja tööõpetusega projektitöö tulemi valmistamisel. Klassiõpetajad nimetasid, et projektitööd saab lõimida kõigi õppeainetega, kui inglise keele tund on samuti oma klassiga. Teised õpetajad tõid välja lõimingu eesti keele, geograafia, ajaloo ja ka loodusõpetusega. Mainiti ära ka õppekava läbivate teemade lõimimist inglise keele õppega, tuues näitena läbiva teema „Tehnoloogia ja innovatsioon“ (nt digipädevuse arendamine).

Projektitööd lõimiti vaatlusandmete põhjal väga erinevate ainetega nagu selgus ka õpetajate arvamustest. Enim oli näha lõimingut kunstiõpetusega, kuid ka seotust geograafia,

liiklusõpetuse, eesti keele ja inimeseõpetusega. Mitmed projektitööd nõudsid õpilastelt digipädevuse rakendamist ning projektitöö teemad olid seotud õppekava läbivate teemadega nagu „Keskkond ja jätkusuutlik areng“ ning „Kultuuriline identiteet“. Näiteks, ühes vaadeldud tunnis lõimiti projektitöö teema inimeseõpetusega, kui räägiti heategevusorganisatsioonidest ning õpilased pidid ise ühe heategevusorganisatsiooni välja mõtlema.

Projektitöö teema valik. Projektitöö teema valik sõltus õpetajate hinnangul eelkõige kooli õppe- või inglise keele ainekavast ning ka õpetatavast materjalist. Õpetajad leidsid, et ideid projektitöödeks annavad ka tähtpäevad või ülekoolilised projektid (nt Erasmus programmis osalemine). Õpetaja 2 tõi välja, et tema projektitöö teemad on sageli seotud teiste riikide või linnade ülevaate koostamisega. Õpilaste ettepanekud projektitöö teemade kohta olid õpetajate sõnul nii mõnigi kord huvitavad.

*...seos ikkagi otseselt selle materjaliga, mida ma õpetan ja siis proovin sinna lõimida.* (Õpetaja 4)

Vaatlusprotokollide ja tunnikavade põhjal tuli välja, et projektitööd viidi läbi väga erinevatel teemadel. Õpetajad 1 ja 6, kes õpetasid sama klassi erinevaid paralleele, viisid läbi projektitöö tänavaohutusreeglite teemal. Õpetaja 2 planeeritud projektitöö jooksul õppisid õpilased tundma New Yorki. Uusi heategevusorganisatsioone löid Õpetaja 3 juhendatud õpilased. Õpetaja 4 juhendamisel koostasid õpilased ülevaate Bulgaaria riigist Erasmus programmi raames. Väikeklassi õpilased, keda juhendas Õpetaja 5, koostasid õppetüki sõnavara põhjal ristsõna üksteisele lahendamiseks.

Projektitöö lõpptulemused. Intervjuude analüüsist selgus, et projektitöö lõpptulemused olenesid projektitöö kestusest. Õpetajad tõi välja, et lühemate projektide puhul tehakse nt plakateid, voldikuid, viktoriine, ristsõnaseid, kuid pikemate projektitööde puhul ka perekondade tutvustamist, kokkuvõtteid raamatutest, lauamänge või ka näidendeid. Rõhutati ka projektitöö tulemuse õpetlikku väärtust. Teiste riikidega koostöös on õpetajate sõnul projektitööna valmistatud oma riigi tutvustusi ning võrreldud ka kultuuride erisusi muinasjuttude abil.

*No mingi omalooming tavaliselt, et kas plakat, mingi jutuke, mingi dialoog, poster.* (Õpetaja 3)

*Lõpptulemus peaks eelkõige olema tarkus, mis õpilastele lõpuks külge jääb* (Õpetaja 2).

Vaatlusandmete analüüsist selgus, et projektitöö lõpptulemustena valmisid kolmes klassis plakatid ning kahes klassis seinastendid koostööna. Plakatite ja seinastendide teemad

olid erinevad (New York, tänavaliiklusreeglid (2x), ülevaade Bulgaaria riigist, heategevusorganisatsioonid). Eelnevalt mainitud ristsõna valmis iseseisvalt.

Õpetajate arvamused kõige olulisemast projektitöö juures. Intervjuu tulemuste põhjal selgus, et kõige olulisemaks peeti õpetaja eeltööd ja planeerimist. Õpetajate arvamuse kohaselt oli projektitöö tutvustamine ja töö käigu selgitamine õpilastele samuti tähtis, sest eesootav õppeprotsess täiendas nende kogemusi. Leiti, et oluline on ka lõpptulemuse esitlemine ning piisav ajavaru õpetajale pärast tundide lõppu õpilaste juhendamiseks.

*Protsess oleks kui omaette õppimine, mille tulemusel saavad õpilased kogemuse võrra rikkamaks (Õpetaja 3).*

*...ikkagi õpetaja ettevalmistus. Ehk siis, kui ma kuskil olen jätnud midagi läbimõtle mata, siis see kukub kolinal kokku. (Õpetaja 4)*

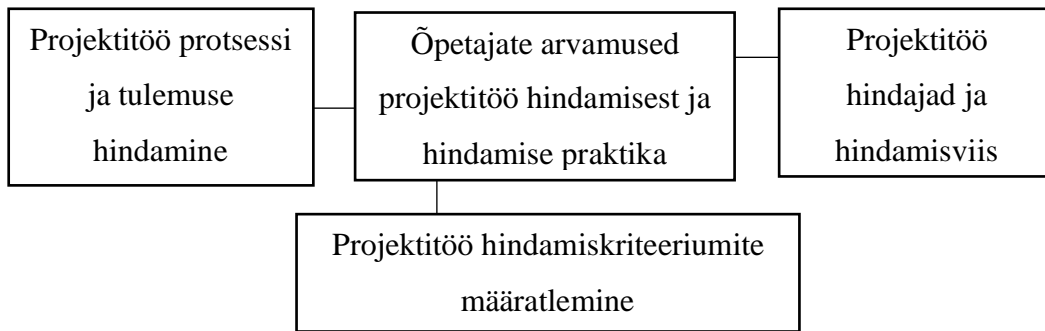
Projektitöö eelised õpilaste jaoks. Intervjuude analüüsist selgus, et projektitööl on õpetajate arvates mitmeid eeliseid õpilaste jaoks. Õpetajad tõid välja iseseisvuse töö vältel ning koostöö õpetaja ja kaasõpilastega. Leiti, et projektitöö soodustab keele arengut ning võimaldab teemasse (pikema aja jooksul) süveneda. Õpetaja 1 nimetas eelisena ka paindlikkust õpilase jaoks, kes saab ise oma aega planeerida, valida grupikaaslasi ja toimetada oma äranägemise järgi. Samuti mainiti eelisena grupitööd kui võimalust keelt ja sõnavara arendada, sest nõrgemad õpilased saavad toetuda kaasõpilastele ning seeläbi tuge näiteks esinemisel. Õpetajad nimetasid esinemisjulguse arendamist eeliseks, sest teiste ees esinemist tuleks harjutada kas või paari lause kaupa. Analüüsist selgus, et *lastele meeldib teha ka midagi muud kui õpiku ja töövihikuga tunnis istuda (Õpetaja 6)*. Samuti toodi eelisena välja oskuste areng kui ettevalmistus edasiseks eluks.

*...nad peavad ise toimetama... saavadki ise kõike teha, ise planeerida, ise oma aega juhtida ja sellega nad valmistavad ennast ette ka tulevikuks. (Õpetaja 5)*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et projektitööd kasutati eelkõige selleks, et tuua tundidesse põnevust ning lasta õpilastel iseseisvalt või koostöös tegutseda. Õpetaja roll projektitöö juures oli tavaõppega võrreldes väiksem, kuid olulise kaaluga tööd juhendades ja suunates. Projektitöö teemad lähtusid õppe - ja ainekavast ning nende kestus olenes teemast. Projektitööl leiti olevat mitmeid eeliseid ning seda sai edukalt lõimida erinevate ainete ja õppekava läbivate teemadega.

#### ***Uurimisküsimus 4. Õpetajate arvamused projektitöö hindamisest ja hindamise praktika***

Andmeanalüüsi tulemusena tekkis peakategooria alla kolm alakategooriat (vt joonist 4):



Joonis 4. Uurimisküsimuse 4 peakategooria ja alakategooriad

Projektitöö protsessi ja tulemi hindamine. Andmete analüüsist selgus, et projektitöö puhul tuleks õpetajate arvates hinnata nii protsessi kui ka tulemust. Olulisimaks peeti keskendumist protsessi tagasisidestamisele ning Õpetajad 2, 3, 4 ja 6 tõid välja, et tulemust ei saa hinnata ilma protsessi jälgimata. Leiti, et oluline on nii tähtaegadest kinni pidamine, kriteeriumite täitmine kui ka lõpptulemus tervikuna. Õpetajad 1, 5 ja 6 tõid välja, et tulem peaks olema visuaalselt atraktiivne, kuid väga suurt tähelepanu töö välimusele siiski ei pööratud. Sellest olulisemaks pidasid õpetajad töö esitlemise julgust. Paar õpetajat tõid välja, et protsessi hindamine arendab õpilast rohkem kui numbriline hinne päevikus.

*Tagasiside kui number seal lõpus ei ole niivõrd oluline. Pigem olen pannud võrdselt kõigile hinne viis. Pigem on see protsess, et ta suudab koostööd teha. See, et ta saab juhendist aru, mis see eesmärk on, milleni me välja peame jõudma, et ta panustab sellesse. (Õpetaja 4)*

Protsessi hindamisel oli õpetajate arvates oluline nii pidev tagasiside protsessi jooksul kui ka kokkuvõttev tagasiside: sel moel on õpetajatel võimalus selgitada, kuidas tekivad eriarvamused sama töö hindamisest. Protsessi jälgimist ja tagasisidestamist peeti tähtsaks nii õpetaja kui ka õpilaste jaoks. See annab võimaluse juhendada ja suunata õpilast, kuidas saaks tööd paremini teha. Kuna õpilane üksi ei suuda jõuda eesmärgini, siis on oluline, et õpetaja oleks kõrval, tagasisidestaks ja annaks nõu.

*Kui ma näen, et keegi on reelt kõrvale sattunud, et ma oskaks ta uuesti aidata järje peale. Või, et õpilane oskab ise märgata, et tal on kuskil nagu jamasid, ta oskab abi küsida. Et ei kannataks ka see ülejäänud protsess, mis tulemas. (Õpetaja 4)*

Vaatlusprotokollide analüüsist selgus, et õpetajad hindasid protsessi pideva tagasisidena töö jooksul. Õpetajatega vaatlusejärgsest vestlusest selgus, et protsessi nad kokkuvõtvalt ei hinnanud. Pidev tagasisidestamine projektitöö jooksul toimus vaatluste põhjal järgmiselt: õpetajad käisid tunni ajal õpilasi juhendamas, suunamas, nõu andmas ning vastasid õpilaste küsimustele. Nad juhendasid ja suunasid küsimustega õpilasi seal, kus oli vajadus töös midagi muuta või paremaks teha, andsid nõu, kuidas midagi plakatile paigutada, ning vastasid õpilaste küsimustele. Õpilased küsisid küsimusi nii info otsimise, otsitud info

asjakohasuse kui ka tulemi kokkupaneku kohta. Sageli oli neil raske head ingliskeelset sõnastust välja mõelda, mida õpetaja teha aitas. Õpetajad innustasid õpilasi töötama ning motiveerisid neid kõike kaasa tegema.

Tulemuse hindamisel tõid õpetajad intervjuudes välja nii töö kvaliteedi kui kvantiteediga arvestamise. Rohkem tõsteti esile siiski töö kvaliteeti, mis aitab näha, kui palju laps pingutanud on. Arvati, et õpilased võivad vahel liigselt kvantiteedile orienteeritud olla ning õpetaja saab sel juhul protsessi käigus juhendada, kuidas leida *need kvaliteetsed nupud* (Õpetaja 2), mis aitavad töö tervikuks siduda. Olulist rolli mängib ka lõpptulemuse esitus, sest õpilane kirjeldab seal tulemuseni jõudmise protsessi, mis annab omakorda tagasisidet õpetajale. Lõpptagasiside võimaldab anda õpilaste tööle hinnangu, mis puudutab protsessi tagasivaates ja tervikuna.

*Lõpptagasiside käigus saavadki tegelikult hinnangu tervele protsessile. Tulemuse kvaliteet näitab, kui palju laps on pingutanud.* (Õpetaja 5)

Tulemuste hindamist oli vaatluste jooksul näha kolmes tunnis, sest siis esitleti oma projektitöö tulemit. Selgus, et õpetajad kasutasid aktiivselt õpilaste abi tööde tagasisidestamisel ning nende öeldud kriitikat või kiidusõnu enam ei korratud. Samuti said lõpptagasiside käigus õpilased anda oma hinnangu selle kohta, kuidas projektitöö neile meeldis ja mis valmistas raskusi. Eelkõige ootasid nad aga õpetaja hinnangut oma töödele.

Projektitööde hindajad ja hindamisviis. Intervjuude tulemuste põhjal selgus, et projektitöid hindavad enamasti õpetajad ise, aga võtavad seejuures arvesse ka õpilaste arvamust. Õpilastel lastakse hinnata oma panust, üksteist ning ka teiste rühmade töid. Teiste tööde hindamisel räägivad ja kirjutavad õpilased peamiselt töö arusaadavusest, teemaga sobivusest, kriteeriumite täitmisest või ka töö välimusest. Õpilaste hinnang võib kaaslastele olla nii motivaatoriks kui ka kriitikaks ning õpetaja hinnang sageli tunduda liiga karm.

*Õpilane kannab oma töö ette, teised kirjutavad paberile tagasiside, siis on minu kord. Kui ainult annaksin mina hinnangu, siis võib projektitööd tegeval õpilase tekkida tunne, et õpetaja on näiteks halvasti kohelnud või halvasti selle hinde pannud. Aga kui ka kaasõpilased kommenteerivad, annavad soovitusi, et siis ei saa selliseid vastuväiteid olla.* (Õpetaja 5)

Vaatlusprotokollide analüüsi põhjal võib öelda, et õpetajad kasutasid õpilaste abi projektitööde hindamisel. Õpetajate 3, 5 ja 6 õpilased said valida oma lemmiku kõikide esitletud tööde hulgast ning oma antud hinnet lühidalt põhjendada. Õpetajate 1, 2 ja 4 läbiviidud projektitöös said õpilased valikuliselt tagasisidet anda ehk sõna sai see, kes soovis. Hindamise käigus said õpilased hinnata nii oma kui teiste rühmakaaslaste panust rühmatöösse ning teiste rühmade töid.

Intervjuude põhjal selgus, et hindamisviisina kasutatakse enamasti kokkuvõtvat ehk numbrilist hinnet, kuid sellega käib väga tihedalt kaasas ka kujundav hinnang õpilaste töödele. Leiti, et kujundav hinnang on õpilase jaoks informatiivsem ja arendavam, kuid mõlemad hindamisviisid on projektitöö käigus siiski tihedalt seotud.

*Iseenesest nii kujundav kui kokkuvõttev, sest lõppkokkuvõtva hinde juurde käib ikkagi see, et mis oli siin parem kui eelmises, mida nüüd oli eriti hästi, mida järgmises peaks rohkem. Nii, et see sõnaline hinnang käib ikkagi juurde. (Õpetaja 1)*

Vaatlusjärgsetest vestlustest selgus, et õpetajad panevad päevikusse siiski numbrilise hinde, kuid tunni jooksul kasutavad pigem suulisi hinnanguid tööde tagasisidestamiseks.

Õpilaste enesehindamist peeti projektitöös väga oluliseks, sest see annab võimaluse arenedada ja õppida reflekteerima oma tööd. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et enesehindamise käigus saavad õpilased rohkem teada, mida nad oskavad ja mida mitte ning kuidas projektitöö protsess tervikuna kulges, st kas kõik ettenähtu sai tehtud. Õpilaste iseseisvust silmas pidades on oluline, et nad oskaks ennast kontrollida ning vastata, kuidas nad hakkama said. See pakub väga hea võimaluse eneseanalüüsi oskuse arendamiseks, et välja selgitada, mida järgmisel korral paremini teha.

*Töö käigus õpid iseennast tundma. Sa tead oma tugevusi ja nõrkusi ning oskad järgmine kord oma tööd paremini teha. Õpilased hindavad eelkõige protsessi, et kui lihtne oli mul toimetada selles etapis ja kuidas ma sõbraga töötades hakkama sain ja kui raske oli mul see kirjapanek või esitus. (Õpetaja 4)*

Vaatlusprotokollidest selgus, et õpilased said hinnata iseenda panust rühmatöösse ning ka tööd tervikuna. Sel puhul kasutati pigem hinnanguid, kuid nt Õpetaja 3 palus igal õpilasel endale hinde panna.

Projektitöö hindamiskriteeriumite määratlemine. Intervjuude tulemuste põhjal selgus, et hindamiskriteeriumite määratlemist peeti oluliseks ning enamasti tegid seda õpetajad ise. Samas arvati, et õpilastega koos hindamiskriteeriumite koostamine motiveerib neid rohkem ning aitab paremini aru saada, kuhu on vaja välja jõuda. Õpetajad arvasid, et sageli tulevad lastel endil ka head ideed, mida veel võiks töö käigus meeles pidada. Leiti, et kuna protsess, lõpptulemus, panus ning esitus sõltub õpilasest, siis oleks oluline kohe projektitöö alguses kaasata õpilasi sellesse, mida hinnatakse. Tagasiside andmine kaasõpilastele oleks õpetajate sõnul lihtsam, sest nii teaksid õpilased, millised määratud kriteeriumid said täidetud.

Õpetajate sõnul paneks see õpilasi protsessi käigus ka rohkem pingutama. Õpetaja 2 tunnistas intervjuus, et paneb hindamiskriteeriumid enamasti ise paika, kuid nüüd hakkas mõtlema, et õpilasi saaks hindamisprotsessi rohkem kaasata, et neil tekiks selgem pilt, mida projektitöös tegema peab.

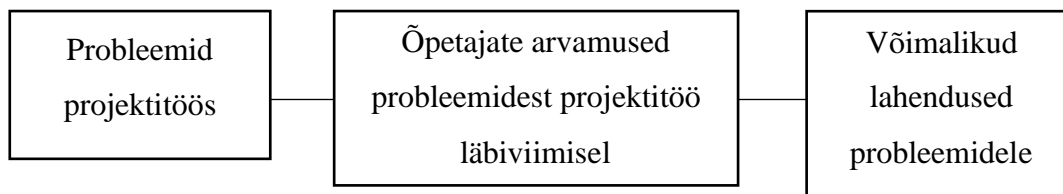
*Kui ta teab, mida ma hindan, siis ta teeb täpselt selle järgi. Aga samas ma mõtlen, et võib-olla see natuke pärsib loovust. Kui ta saab need kriteeriumid välja mõelda, on kindlasti väga arendav ja vajalik. Aga ma arvan, et mitte alati. (Õpetaja 3)*

Tunnikavade põhjal selgus, et Õpetaja 5 pani õpilastega enne projektitöö alustamist kirja kriteeriumid, mille põhjal projektitööd pärast valmimist hinnati. Teised õpetajad vaadeldud tundide ja tunnikavade põhjal hindamiskriteeriumeid õpilastega ei määratlenud.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et projektitöös hinnatakse õpetajate arvates nii protsessi kui tulemit ning oluline on ka pidev tagasisidestamine. Õpetajate sõnul kasutavad nad hindajatena lisaks ka õpilasi, et saada enda jaoks tagasisidet ning ühtlasi õpetada õpilastele eneserefleksiooni olulisust. Hindamiskriteeriumite koostamisel kasutasid samuti osad õpetajad endi sõnul õpilaste abi, mis soodustab õpilaste projektitöö tegemist, sest nende jaoks on selgem, kuhu välja tuleb jõuda. Praktikast kasutas hindamiskriteeriumite koostamisel abi ainult üks õpetajatest. Vaatluste põhjal selgus, et protsessi õpetajad eraldi ei hinda, vaid kasutavad pidevat tagasisidet. Tulemi hindamisel kasutati ka õpilaste abi.

#### ***Uurimisküsimus 5. Õpetajate arvamused probleemidest projektitöö läbiviimisel***

Andmeanalüüsi tulemusena moodustati lisaks peakategooriale kaks alakategooriat, mis on esitatud joonisel 5.



Joonis 5. Uurimisküsimuse 5 peakategooria ja alakategooriad

Probleemid projektitöö läbiviimisel. Intervjuu tulemuste põhjal selgusid erinevad projektitöö käigus tekkivad probleemid. Õpetajad tõid välja, et suurte gruppide puhul on raske jälgida distsipliini klassiruumis, mis oli seotud nii käitumisprobleemide, tahtliku mitte kaasa töötamise kui õpilase tõrjutusega. Õpetaja 1 tõi välja, et mõni teema võib lastes tekitada palju elevust, mistõttu ei saada tükk aega naeru pidama. Raskusi valmistasiid ka need olukorrad, kus laps on ühe projektitöö tunni ajal koolis, kuid teisest puudub. Tihtipeale jäi õpetajate sõnul sel juhul lapsel hinne saamata, sest osa hindamiskriteeriumeid jäi puudumise tõttu täitmata.

*Teinekord on paaristöös või rühmatöös ikka käitumiskeskused või distsipliiniprobleemid ja läheb ära väga möllamiseks. (Õpetaja 4)*

Probleemina nimetati ka kunstiliste vahendite kättesaadavust, mille abil õpilased projektitöö tulemit kokku panevad. Vahendite kättesaadavus sõltub nii kooli kui mõnel juhul

ka õpetaja võimalustest. Õpetaja 1 tõi välja, et ka materjalide kättesaadavus võib olla raskendatud, näiteks, kui raamatukogus on ainult üks teemakohane raamat, kuid seda soovivad kasutada kõik. Veel ühe raskusena tõi Õpetaja 4 välja tehnilised viperused, mis võivad juhtuda igal ajal ning seetõttu viia tunni ebaõnnestumiseni. Sama õpetaja tõi näitena, kuidas tal oli planeeritud projektitöö tund tahvelarvutitega, kuid see ebaõnnestus täielikult, sest tahvelarvutid lihtsalt ei töötanud. Selgus ka, et projektitööga kaasnev eeltöö valmistab õpetajatele raskusi, eelkõige seoses lastele huvipakkuva teema leidmisega. Õpetajad tõi välja, et ebahuvitav teema tekitab lastes trotsi ning vähendab motivatsiooni kaasa töötada.

*Kui keegi sihilikult ütleb, et ta ei taha, ta ei tee, siis peab leidma kompromissid, et kuidas ikkagi see laps tööle saada. (Õpetaja 2)*

*Kui õpilane ei suuda selle teemaga samastuda ja endale seda meeldivaks teha, siis ta tihtipeale ei teegi sed. Eriti, kui pole kodust tuge ka veel taga. (Õpetaja 5)*

Kõige raskema aspektina projektitöös toodi õpetajate poolt välja ajaga arvestamine, sest õppekava ülepaisutatuse tõttu tekkis oht töökavast maha jääda. Õppekava tihedusest tingituna oli õpetajatel pidev surve järgmise õppetükiga edasi tegeleda. Õpetaja 1 tõi välja, et ajapuuduse tõttu kippusid tavapärased õppematerjalid kõrvale jääma. Õpetajad leidsid, et ajapuudusel võib õpilaste projektitöö kvaliteet liigse kiirustamise tõttu langeda.

*Aeg! Kuna õppekava on nii tihe siis, kui sa tahad teha tunni ajal mingit projektitööd, siis see nihutab õppekava või kõik need kavad paigast ära. (Õpetaja 6).*

Võimalikud lahendused probleemidele. Intervjuude põhjal selgus, et ühtset lahendust erinevate probleemide korral on raske välja tuua, kuid raskuste ilmnemisel soovitati jääda rahulikuks ning leida sobiv väljapääs tekkinud olukorrast. Mitmel korral rõhutati, et õpetajal on vaja teha põhjalikku eeltööd, mis aitab ennetada projektitöö läbiviimisel tekkivaid probleeme. Distsipliiniprobleemide ühe lahendusena pakuti välja, et õpetaja grupeerib õpilased taseme järgi. See tagab õpetajate sõnul kõigi õpilaste osalemise projektitöös ning annab võimaluse õppida omavahel koostööd tegema. Õpetaja 3 tõi välja, et teema leidmise võiks suunata õpilastele, mis motiveeriks neid paremini kaasa töötama.

*...pidevalt see õpilaste motiveerimine ja meeldetuletamine. (Õpetaja 5)*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et projektitöö põhjustab õpetajatele mitmeid raskusi, kuid põhjaliku eeltöö abil saab tekkivaid probleeme ennetada. Kõige raskema aspektina projektitöö läbiviimisel nimetati ajafaktorit, sest piiratud aeg projektitöö tegemiseks põhjustab erinevaid teisi probleeme (nt töökavast maha jäämine). Õpetajatel on probleeme hõlpsam lahendada, kui nad jäävad projektitöö käigus tekkivate probleemide puhul rahulikuks.

## Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja II kooliastme inglise keele kui võõrkeele õpetajate arvamused projektitööst ning projektitöö rakendamise praktika ühe Põlva maakonna kooli näitel. Alljärgnevas peatükis tulevad arutlusele peamised uuringu tulemused uurimisküsimuste alusel.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli välja selgitada õpetajate arvamused projektitöö olemusest inglise keele kui võõrkeele õppes. Erinevates uuringutes on nimetatud projektitööd kui reaalelulise probleemi uurimist, kasutades erinevaid allikaid, mille vältel arendatakse koostööd ning lõimitakse teadmisi ja oskusi, esitledes lõpuks valmivat tulemit (Astawa *et al.*, 2017; Blumenfeld *et al.*, 1991; Thomas, 2000; Petersen & Nassaji, 2016). Käesoleva uuringu tulemustest selgus, et õpetajad tõid projektitöö olemust määratledes välja üldjoontes samu aspekte. Kuna kõik uuritud õpetajad olid eelnevalt projektitööd inglise keele õpetamisel kasutanud, siis osati ilmselt nii varasemale kogemusele toetudes kui võib-olla ise temaatikat eelnevalt uurides tuua välja kõige olulisemad projektitööd iseloomustavad jooned.

Eeltoodule lisaks nimetati ka projektide läbiviimist koostöös teiste riikide ja koolidega. Ka üks vaadeldud projektitöödest oli seotud Erasmus+ programmiga, kus õpilased uurisid infot Bulgaaria riigi kohta ning valmistasid otsitud infost seinastendi. Konkreetne projekt oli seotud küll hoopis koolide omavahelise koostööga, kuid õpetaja lõi projekti ka inglise keele tundidesse, et ka õpilastel oleks sellest kasu. Ilmselt toetuvad sedalaadi projektid üldistele projektitöö põhimõtetele, kuid toimivad rahvusvaheliselt ning olenevalt projekti eesmärkidest viiakse läbi erinevates vanusegruppides.

Teadmiste ja oskuste omandamise olulisus projektitöö käigus selgus nii Thomas'e (2000) kui Belli (2010) uuringutest. Käesolevas uuringus rõhutasid õpetajad vajadust lõimida õpilaste teadmisi ja oskusi, sh nii üldoskusi kui keelega seotud oskusi, mis annavad teinekord suurepäraseid tulemusi (Thomas, 2000). Nii oskuste ja teadmiste omandamine kui ka nende lõimimine on oluline ilmselt seetõttu, et õpilane oskaks edaspidi tulla toime probleemide lahendamisega erinevates õppeainetes või situatsioonides. Nii varasemate kui uute teadmiste ja oskuste kasutamine annab võimaluse luua seoseid erinevate teemade vahel, mis tekitab terviklikuma pildi uuritavast teemast. See aitab kaasa õpilase õpimotivatsiooni suurendamisele, mis omakorda toetab iseseisvuse arengut.

Teiseks uurimisküsimuseks oli välja selgitada õpetajate arvamused projektitöö etappidest ning etappide rakendamise praktika. Tunnivaatlustest ja –kavadest selgus, et õpetajad küll rakendasid kõiki projektitöö etappe, kuid samas jäid osad etapid intervjuudes mõne õpetaja poolt välja toomata. Põhjuseks võib-olla asjaolu, mis ilmnas ka Kim jt (2019)

uuringust: kuna projektitöö etapid on omavahel tihedalt seotud, siis on kohati raske neid selgelt eristada. Võimalik ka, et õpetajad polnud eelnevalt projektitöö etappe enda jaoks nii täpselt lahti mõtestanud ja seetõttu jäid osad neist intervjuudes mainimata. Ka erinevatel autoritel (Astawa *et al.*, 2017; Bell, 2010; Belland *et al.*, 2011; Kim *et al.*, 2019) on veidi erinev nägemus projektitöö etappidest. Seega ei pruugi ka õpetajate arusaam projektitöö etappidest olla päris ühesugune.

Tulemustest ilmnes, et eeltööd pidasid õpetajad projektitöö juures väga oluliseks. Varasemates uuringutes pole sellele etapile otseselt viidatud, kuigi on mainitud (Thomas, 2000), et projektitöö nõuab palju ettevalmistusaega. Kuna eelnevad uurimused on keskendunud projektitöö kasulikkusele õpilastele (Astawa *et al.*, 2017; Bas, 2011; Belland *et al.*, 2011; Cerezo, 2004; Güven, 2014; Poonpon, 2011) ning vähesel määral ka õpetajate kogemusele projektitööga (Petersen & Nassaji, 2016), siis see võib olla ka põhjuseks, miks eeltöö etapp on jäänud teiste etappide varju. Küll aga oli see etapp uuritud õpetajate jaoks oluline, sest seda nimetati korduvalt ning rõhutati eeltöö kui planeerimise tähtsust projektitöö õnnestumiseks.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli välja selgitada õpetajate arvamused projektitöö rakendamise ning rakendamise praktika. Teoorias (Beckett, 2002) nähakse projektitööd pigem pikemaajalise uurimistööna ning ka õpetajad tõid selle aspekti intervjuudes välja. Vaatluse all olnud perioodil kestsid projektitööd 1-2 nädalat, kuigi õpetajad nimetasid ka kuu pikkuseid projektitöid. Ilmselt on lühemad projektitööd teises kooliastmes tingitud nii õpilaste vanusest kui õpetajate poolt mitmel korral rõhutatud ajapuudusest. Nooremate õpilaste puhul ei ole võimalik alati iseseisvat kodust tööd anda, mistõttu peab õpetaja rohkem tunnis abistama.

Ajapuuduse vähendamiseks oleks õpetajatel võimalik projektitööde raames koostööd teha, mis vähendaks koormust nii erinevates ainetes kui õpetajate jaoks. Samas on nii teoorias (Bell, 2010; Thomas, 2000) mainitud, kui selgus ka uuringu tulemustest, et õpetaja on projektitöö ajal suuresti passiivses rollis ning juhendab vajadusel. See võib aga tähendada, et nooremad õpilased jäävad piisava õpetajapoolse toeta hätta. Lisaks võib lühemate projektide põhjuseks olla õpilaste madal keeletase, mistõttu on raskendatud ingliskeelsetest allikatest arusaamine ning keerukaks võib osutuda eneseväljendus tulemi esitlemisel.

Projektitööd on võimalik lõimida erinevate ainete vahel (Railsback, 2002) ja põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi ka läbivate teemade vahel. Õppeainete ja teemade vahelise projektitöö lõimimise tõid välja ka õpetajad käesolevas uuringus. Lõimingut mõjutas eelkõige projektitöö teema, kuid kõige sagedamini lõimiti projektitööd vaadeldud perioodil siiski

kunsti- ja tööõpetusega. Põhjuseks võib olla asjaolu, et sageli on projektitöö tulemi valmistamisel vaja kasutada erinevaid kunstilisi vahendeid, et oma esitus muuta atraktiivseks ja meelde jäävaks. Ilmselt sõltub õppeainete omavaheline lõimimine otseselt siiski projektitöö teemast. Oluline oleks siinjuures keskenduda õpilaste õppekoormuse vähendamisele, mida õppeainete lõimimisega projektitöö raames saaks teha.

Erinevad autorid (Cerezo, 2004; Railsback, 2002; Thomas, 2000) on projektitöö eelistena välja toonud koostöö ja iseseisvalt töötamise oskuse arendamise, keele arengu soodustamise ning võimaluse osaleda grupitöös ja süveneda teemasse. Sama kinnitasid ka uuringus osalenud õpetajad, kes tõid lisaks välja ka paindlikkuse õpilaste jaoks, mille all mõeldi eelkõige oma aja planeerimist, grupikaaslaste valimist ning oma äranägemise järgi toimetamist. Paindlikkus võiks kindlasti olla üks projektitöö võtmesõnu, sest palju otsuseid võetakse vastu koostöös ning eelkõige õpilaste initsiatiivil, jälgides hindamiskriteeriumeid ning projektitöö eesmärke. Õpilastel tekib nii võimalus harjutada reaaleluga kohanemist oma voli kohaselt.

Neljandaks uurimisküsimuseks oli välja selgitada õpetajate arvamused projektitöö hindamise kohta ning hindamise praktika. Phillips'i jt (1999) sõnul aitab järjepidev tagasiside õpilasel ennast hinnata ja seeläbi oma tööd parandada ning seda kinnitasid ka käesoleva uuringu tulemused. Kujundavalt hinnati projektitöö protsessi ning numbriliselt selle tulemit. Samasugust lähenemist võib näha ka teooriale tuginedes (Chambers & Rossiengh, 2011; McMay *et al.*, 2013; Phillips *et al.*, 1991; Railsback, 2002). Kujundav hindamine – projektitöö pidev tagasisidestamine – võimaldab õpilasel jõuda võimalikult hea tulemini pidevalt oma tööd parandades ja täiustades. Kokkuvõttev numbriline hinne, mis toetub erinevatele hindamiskriteeriumitele, annab aga õpilasele ülevaate tehtud tööst tervikuna. Seega mõlemad hindamisviisid on vajalikud selleks, et tagada õpilasele parem arusaam saavutatud õpitulemustest.

Projektitöö hindamise puhul on oluline roll enesehindamisel (Phillips *et al.*, 1991) ning selle tõid käesolevas uuringus välja ka õpetajad. Leiti, et see oli oluline õpilase eneseanalüüsi oskuse arenemiseks ja oma töö reflekteerimiseks. II kooliastme õpilastel ei pruugi olla lihtne ennast analüüsida ja tehtut reflekteerida, kuid selgete hindamiskriteeriumite olemasolul ning õpetaja suunamisel on see siiski võimalik. Eneseanalüüsimise põhitõdesid võiks tutvustada juba teises kooliastmes, et hiljem oleks kogemus olemas ning õppimine ja enda töö analüüsimine sujuks ladusamalt.

Hindamise puhul peetakse oluliseks selgete hindamiskriteeriumite määratlemist ning ka nende tutvustamist enne projektitöö algust (Railsback, 2002). Intervjuudes väljendasid

õpetajad mõtet hindamiskriteeriumid määratleda koostöös õpilastega, kuid realselt rakendati seda põhimõtet vähe. Vaid üks vaadeldud õpetaja koostas projektitöö hindamiskriteeriumid koos õpilastega. Võib oletada, et õpetajad määratlesid kriteeriumid ise, et tunniaega kokku hoida. Õpilased võiksid siiski olla kaasatud hindamiskriteeriumite sõnastamisse, sest nagu selgus ka intervjuudest, tõstaks see õpilaste motivatsiooni ning aitaks paremini mõista, mida saavutada tahetakse. Võimalik, et koos õpilastega kriteeriumite defineerimine annab paremaid tulemusi ka tulemi koostamisel ja esitlemisel.

Viiendaks uurimisküsimuseks oli välja selgitada õpetajate arvamused projektitöö käigus tekkivatest probleemidest. Teemakohasest kirjandusest võib lugeda mitmeid projektitööga seotud probleeme ning mõningaid neist nagu distsipliin, eeltöö õpetajale ning aeg, mainiti ära ka õpetajate poolt. Distsipliiniprobleeme on võimalik põhjendada õpimotivatsiooni langusega II ja III kooliastmes (Larmer *et al.*, 2015), mis võib olla tingitud asjaolust, et õppimine nõuab järjest rohkem pühendumist ja aega ning vähendab soovi õppida. Nii II kui III kooliastmes suureneb õppeainete maht ning kui õppimist ei muudeta põnevaks ning ei rakendata õppeainete vahelist lõimingut, võib õpihimu tõesti väheneda. Projektitöö pakub rohkelt võimalusi nii õppeainete kui teemade vahelise lõimingu kasutamiseks, kus õpilased saavad siduda olemasolevad teadmised ja oskused uutega. Samuti soodustab see õpetajate omavahelist koostööd.

Thomase (2000) kokkuvõttest varasemate uuringute kohta selgus, et projektitöö ettevalmistamine nõuab õpetajalt palju aega ning see võib omakorda viia järgmiste probleemideni nagu õpilaste liigne või ebapiisav juhendamine. Käesolevast uuringust selgus, et eeltöö etapis valmistas õpetajatele eelkõige raskusi sobiva teema leidmine. Põlvkondade vahelist erinevust silmas pidades võibki motiveeriva teema leidmine õpetajatele raskusi valmistada, mistõttu oleks mõistlik protsessi kaasata õpilased, kelle ideede hulgast saaks sobivaima välja valida. Nii aeganõudvat ettevalmistust kui huvitava teema leidmist võib seostada õpilaste vanuse, keelelise taseme ja huvide konfliktiga grupis ning õpetaja vähese kogemusega projektitöös.

### **Töö praktiline väärtus ja piirangud**

Käesoleva magistritöö uurimuslik osa ühendas endast kaks poolt: intervjuude käigus oli võimalik saada ülevaade õpetajate arvamustest projektitöö kohta ning tunnivaatluste põhjal saadi aimu projektitöö realselt rakendamisest II kooliastme inglise keele kui võõrkeele tundides. Õpetajate arvamustest projektitöö kohta võiksid olla huvitatud nii tegevõpetajad kui

õpetajakoolituse üliõpilased, sest tulemustest selgus mitmeid üldisi mõtteid projektitöö kohta. Projektitööd saab lõimida erinevate ainetega ning selle abil soodustada ainetevaheliste seoste teket konkreetses teemas erinevate vaatenurkade alt. Projektitöö rakendamisest inglise keele tundides võiksid olla huvitatud nii inglise keele õpetajad kui ka teiste ainete õpetajad. Inglise keele õpetajatele pakub see osa tööst näiteid II kooliastmes tehtud projektitöödest ning teistele aineõpetajatele pakub mõtteainet, kuidas projektitööd saaks paremaks muuta ning ülekooliliselt rakendada. Samuti võivad töö tulemustest olla huvitatud koolide juhid, kes saavad õpetajatele soovitada omavahelist koostööd projektitöö läbiviimisel.

Uurimuse valim oli teadlikult valitud väike, hõlmates ainult ühe kooli õpetajaid, et oleks võimalik valitud andmekogumismeetodite abil teemaga süvitsi tegeleda. Samas võib seda vaadelda ka kui töö piirangut. Lisaks kodeeris intervjuudest saadud andmeid ning vaatles tunde ainult töö autor, kuid kaaskodeerija ja teise vaatleja kaasamine oleks suurendanud andmeanalüüsi usaldusväarsust. Edaspidi tasuks projektitöö kasutamist uurida laiemalt nii erinevaid aineõpetajaid kui suuremat geograafilist piirkonda silmas pidades. Lisaks saaks uurida suurema valimi puhul projektitöö etappe – nende rakendamist ning võimalikke viise eristamiseks.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki õpetajaid, kes käesolevas uuringus osalesid. Samuti kooli juhtkonda mõistva suhtumise eest töö valmimisel. Suur tänu oma juhendajale Kristel Ruutmetsale, kes suunas ja abistas igakülgset töö jooksul. Aitäh ka Mirjam Burgetile, kes oli abiks andmeanalüüsi osas. Lisaks tänan oma perekonda, kes oli kogu töö vältel toeks.

### **Autorsuse kinnitus**

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

### Kasutatud kirjandus

- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). *Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Astawa, N. L. P. N. S. P., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1147-1155.
- Bas, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4), 1-15.
- Beckett, G.H. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19, 52-66.
- Beckett, G.H., & Slater, T. (2005). The Project Framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal* 59(2), 108-116.
- Belland, B. R., Glazewski, K. D., & Richardson, J. C. (2011). Problem-based learning and argumentation: Testing a scaffolding framework to support middle school students' creation of evidence-based arguments. *Instructional Science*, 39(5), 667–694.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369–398.
- Boss, S., & Krauss, J. (2013). *Thinking Through Project-Based Learning: Guiding Deeper Inquiry*. California: SAGE Company.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Cerezo, N. (2004). Problem-Based Learning in the Middle School: A Research Case Study of the Perceptions of At-Risk Females. *RMLE Online*, 27(1), 1-13.
- Chambers, W., & Rossiengh, H. (2011) Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60-71.

- Eesti Keele Sihtasutus (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Tallinn. Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi>
- Fried - Booth, D. L. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Güven, Z. Z. (2014). Project Based Learning: A Constructive Way Toward Learner Autonomy. *International Journal of Languages ' Education and Teaching*, 2(3), 182-193.
- Haridus - ja teadusministeerium (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridus - ja teadusministeerium (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 I. eesmärgi selgituseks*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf)
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti ülikoolide kirjastus.
- Kalmus, M., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kim, N., Belland, B. R., & Axelrod, D. (2019). Scaffolding for Optimal Challenge in K–12 Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1).
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn. Külastatud aadressil: [https://www.syg.edu.ee/~peil/ut\\_alused/kvalitatiivne\\_uurimisviis.html](https://www.syg.edu.ee/~peil/ut_alused/kvalitatiivne_uurimisviis.html)
- Lambros, A. (2002). *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*. California: Corwin press, inc.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project-based Learning*. Alexandria: Buck Institute for Education.
- Leuhin, I., & Kärberg, A. (2005). Aktiivõppe meetodite kasutamine - noore õpetaja edu võti. *Haridus*, 3, 24-27.
- McMay, D. V., Scott, C., & Gradel, K. (2013). Using Problem Based Learning to Develop Class Projects in Upper Level Social Science Courses: A Case Study with Recommendations. *Creative Education*, 4(1), 62-70. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.41009>.
- Petersen, C., & Nassaji, H. (2016). Project-based learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 72(1), 13-39.

- Phillips, D., Burwood, S., & Dunford, H. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Poonpon, K. (2011). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher, XL*, 1-10.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education, 34*(1), 1-20.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2011*, 1, 6. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Raat, K. (2007). *Projektitöö I - II kooliastme õpilastega inglise keele tunnis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Railsback, J. (2002). *Project - based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stoller, F. L. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. J.C. Richards, & W.A. Renandya, (Toim), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (lk 107-120). New York: Cambridge University Press.
- Stoller, F. L. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. G. H. Beckett, & P. C. Miller (Toim), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (lk 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Suššik, U. (2018). *Projektõppe kasutamine keelekümblusrühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-based Learning*. California: The Autodesk Foundation.
- Trashkova, J. (2014). *A Creative Project as a Supportive Tool and a Way to Develop English Speaking Skills in English Foreign Language Classes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Westwood, P. S. (2008). *What Teachers Need to Know About Teaching Methods* (Aust Council for Ed Research). Victoria: Acer Press.

Lisad

Lisa 1. Intervjuukava

### Intervjuu kava

Intervjuu sissejuhatus: enda ja intervjuu eesmärkide tutvustamine, intervjuueeritava anonüümsuse tagamine, intervjuu salvestamine.

Diktofoni käivitamine

UK 1: projektitöö mõiste

- Mis on Teie arusaama järgi projektitöö?
- Palun nimetage 3-5 märksõna, mis sobivad Teie arvates projektitööd iseloomustama?
- Milliseid oskusi saab projektitöö raames Teie meelest kõige paremini arendada?
  - Milliseid keelelisi oskusi saab projektitöö abil kõige paremini arendada?
- Kui oluline on Teie arvates projektitöös
  - õpilaste iseseisvus?
  - probleemide seotus reaalse eluga?

UK 2: projektitöö rakendamine

- Kui sageli Te projektitööd oma inglise keele tundides kasutate?
- Kuidas Te valite projektitöö teemad?
- Kui kaua üks projektitöö Teil tavaliselt kestab?
- Millistest etappidest Teie projektitööd tavaliselt koosnevad?
- Millised on Teie projektitöö lõpp-tulemused?
- Milline on Teie kui õpetaja roll projektitöö läbiviimisel?
- Miks kasutate oma tundides projektitööd?
  - Mille poolest on see hea meetod?
- Mida Te peate projektitöö läbiviimisel kõige olulisemaks?
- Mis on Teie arvates projektitöö kõige suuremad eelised õpilaste jaoks?
- Kas olete lõiminud projektitööd ka teiste ainetega või õppekava läbivate teemadega?
  - Kui jah, siis milliste ainetega või teemadega?

### UK 3: projektitöö hindamine

- Mida Te tavaliselt hindate projektitöö puhul?  
Protsessi, tulemust või mõlemat? Palun põhjendage.
- Mida peate oluliseks tulemi hindamisel?  
Kvaliteeti või kvantiteeti? Palun põhjendage.
- Mis on oluline protsessi hindamise jooksul?  
Kokkuvõttev tagasiside, pidev tagasiside töö tegemise jooksul või mõlemad? Palun põhjendage.
- Kuidas määratlete projektitöö hindamiskriteeriumid?
  - Koostate kriteeriumid ise või koos õpilastega? Palun põhjendage.
  - Kas hindamiskriteeriumi koostamine annab õpilasele motivatsiooni rohkem pingutada?
- Kes tavaliselt projektitööid hindab ja tagasisidestab? (põhiküsimus) Õpetaja, õpilased või mõlemad? Palun põhjendage. (lisaküsimus)
- Mida lasete õpilastel hinnata oma projektitöös?
  - Kas nad hindavad pigem iseennast või teisi?
  - Miks on oluline, et õpilased ka iseennast tagasisidestavad projektitöös?
- Millist hindamisviisi kasutate projektitöö hindamisel?
  - Kujundavat või kokkuvõtvat? Palun põhjendage!

### UK 4: projektitöö probleemid

- Milliseid raskusi on projektitöö läbiviimine Teie tundides põhjustanud? Tooge mõni näide!
- Kuidas olete raskuste puhul toiminud?
- Mis on Teie meelest kõige raskem projektitöö läbiviimisel?

### Taustinformatsioon

- Kui pikk on Teie tööstaaž?
- Millistele klassidele õpetate inglise keelt?

### Intervjuu lõpetamine

### Diktofoni sulgemine

## Lisa 2. Vaatlusprotokoll

### Vaatlusprotokoll

Klass:           Projektitöö teema:

Projektitöö kestus:

Projektitöö eesmärgid:

Projektitöö lõpptulemus:

Koostöine või individuaalne projekt:

Lõiming:

Vaatluseesmärk:

1. Milliseid projektitöö etappe õpetajad inglise keele tunnis kasutavad?
2. Kuidas õpetajad õpilasi projektitöö raames inglise keele tunnis hindavad ning tagasisidestavad?

Tunniosa/aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus	Märkused
Sisse-juhatav osa			
Põhiosa			
Lõpetav osa			

Projektitöö hindamine ja tagasisidestamine:

- mida projektitöö puhul hinnatakse (protsess, tulemus või mõlemad)? Millised on hindamiskriteeriumid ja kas neid tutvustatakse projektitöö alguses?
- kes projektitööd hindab ja tagasisidestab (õpilane, õpetaja või mõlemad)?
- kuidas projektitööd hinnatakse ja tagasisidestatakse (meetod)?
- millal projektitööd hinnatakse ja tagasisidestatakse (hinnangu andmine lõpus ja tagasiside jooksvalt või muu lahendus)?

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

Mina, Elina Keerpalu,

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

Elina Keerpalu

21.05.2020