

Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava

Moonika Pärn

EESTI KEELE TUNDIDE MÄNGUSTAMINE TÄISKASVANUTE GÜMNAASIUMIS

Magistritöö

Juhendaja kaasprofessor Mare Kitsnik

Tartu 2023

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. ÕPIKÄSITUSED LÄBI AEGADE	8
1.1. Levinumad õpikäsitused läbi aegade.....	8
1.2. Nüüdisaegne õpikäsitus ja selle toimimine koolis.....	10
2. EESTI KEELE KUI EMAKEELE ÕPETAMISE KÄSITUS.....	14
2.1. Eesti keele kui emakeele õpetamise käsitus läbi aegade	14
2.2. Uus emakeeleõpetus	17
2.3. Eesti keele kui emakeeleõpetuse praegune seis.....	21
2.4. Täiskasvanute gümnaasiumi õppijad eesti keele kui emakeele tunnis.....	25
3. MÄNG JA MÄNGUSTAMINE ÕPPEMEETODINA.....	28
3.1. Mäng ja mängustamine üldiste õppemeetoditena.....	28
3.2. Mängu ja mängustamise kasutamine keeletunnis	32
4. UURIMISMEETOD JA UURIMISMATERJAL	37
4.1. Uuritavad õpperühmad	37
4.2. Mängustatud ja tavatundide läbiviimine	39
4.3. Mängustatud tundide uurimine.....	43
4.4. Töö piirangud	46
4.5. Tegevusuuringu läbiviimise eetika.....	47
5. UURIMISTULEMUSED.....	48
5.1. Tagasiside igale tunnile	48
5.1.1. Esimene tund. Võõr- ja tsitaatsõnade õigekiri, tsitaatsõnade käänamine	48
5.1.2. Teine tund. Tarbetekstid. Juhendi kirjutamine	53
5.1.3. Kolmas tund. Lihtlause. Lihtlause kirjavahemärgid.....	58
5.1.4. Neljas tund. Väitlus.....	63
5.1.5. Viies tund. Tervikliku lõigu kirjutamine	67
5.2. Kokkuvõtlik tagasiside	72

5.2.1. Õppijate pärast iga tavatundi ja iga mängustatud tundi antud hinnangute kokkuvõtted	72
5.2.2. Õppijate lõpuankeedi kokkuvõte	76
5.2.3. Õpetajapäeviku kokkuvõte	84
5.2.4. Kontrolltööde tulemuste kokkuvõte.....	87
KOKKUVÕTE JA ARUTLUS.....	91
KIRJANDUS	102
SUMMARY	113
LISAD	117
Lisa 1. Mängustatud tundide kirjeldused	117
Lisa 2. Tavatundide kirjeldused ja õpetajapäevik	138
Lisa 3. Avaankeet	147
Lisa 4. Õppijate tagasiside ankeet (mängustatud tunnid).....	150
Lisa 5. Õppijate tagasiside ankeet (tavatunnid).....	151
Lisa 6. Lõpuankeet mängustatud tundides osalejatele	152

SISSEJUHATUS

Olen töötanud Tartu täiskasvanute gümnaasiumis eesti keele kui emakeele õpetajana viis aastat. Oma tundides nägin, et õppijad on sageli passiivsed ja õpitavate teemade suhtes ükskõiksed. Õppijate huvipuudus koolis õpetatava vastu on ka üldisem probleem. Uue õpikäsituse eestvedaja Michael Fullan on toonud välja, et mida vanemad on õpilased, seda tüdinumad nad koolist on ning seda raskem on õpetajatel neid õpetada. (Õpikäsitus 2017: 4)

Tänapäevase sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsituse järgi peaks tundides kasutatama autentseid ja õppijatele huvipakkuvaid õppematerjale ning õppetöö peaks toimima mitmekesiste aktiivõppemeetodite järgi (Õpikäsitus 2017). Eesti keele kui emakeele õpe on läbi aegade olnud küllaltki traditsiooniline (Aava 2007, Ehala 2011). Suuremad muutused algasid 2010. aastal, kui Martin Ehala algatas Uue emakeeleõpetuse liikumise ning ainekavasse jõudsid praktilise eesti keele tunnid (Ehala 2010). Eesti keele kui emakeele õpet püüti muuta funktsionaalsemaks ja aktiivsemaks (Ehala jt 2014), kuid see pole siiani päris õnnestunud (vt Bubnov, Hunt 2022; Ehala 2017). Praegu iseloomustab eesti keele kui emakeele õpetust otsingute aeg (Aruvee 2023: 31). Tartu Ülikoolis arendatakse protsessikeskse kirjutamise õpetust (Hint jt 2020, Jürine, Trigel 2018). Veel oleks vaja arendada žanripõhist tekstiõpet ja lõimida emakeeleõpet teiste ainete õppega (Aruvee 2023: 107–112). Eesti keele kui emakeele õpet oleks vaja muuta ka õppijaid kaasahaaravamaks (vt Bubnov, Hunt 2022).

Täiskasvanute gümnaasiumis õppivad õppijad on spetsiifiline õppijate rühm, keda iseloomustab gümnaasiumiõpilastest suurem vanus ja elukogemus, kuid samal ajal võivad nende teadmised olla väiksemad, sest nad on õppimises pausi teinud. Neid õppijaid on vaja toetada, et nad saaksid positiivseid õpikogemusi, mis motiveeriks õpiteed jätkama. Mina soovisingi oma õppijaid toetada. Soovisin oma tunde arendada, et mu õppijad tunneks eesti

keele tunnis õpetatava vastu suuremat huvi ning osaleksid tundides senisest tunduvalt aktiivsemalt. 2022. aasta kevadsemestril läbisin Tartu Ülikoolis Mare Kitsniku kursuse „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes” (Kitsnik 2022). Mängustamine (ingl *gamification*) on mänguliste elementide (väljakutsed, turvaline keskkond, suhtlemine ja koostöö, ettearvamatus ja improvisatsioon, tugevate emotsioonide kogemise võimaldamine jm) kasutamine mittemängulistest tegevustes, sh hariduses (Deterding jt 2011: 10). Mängustamises ei kasutata terviklikke õppemänge (ingl *learninggames*) mingite oskuste arendamiseks või hoiakute kujundamiseks, vaid muudetakse tavapäraseid õppetegevused mängulisemaks, mille peaeesmärk on tekitada õppijais õppimisrõõmu ja energiat ning aidata õpitavat paremini läbi mõelda ja meelde jätta (Sillaots 2016, 13, 14; Lee, Hammer 2011: 1).

Mare Kitsnik on tegelenud mängustatud õppe arendamisega eesti keele kui teise keele õppes (vt Kitsnik 2019a, 2020b; Kitsnik, Kingisepp 2021a, 2021b). Kursusel proovisime praktiliselt läbi eri tüüpi mängustatud tegevusi, mis olid oma kaasahaaravust ja tõhusust juba varem tõestanud ning saime esmase ülevaate ka mängustamise teoreetilistest põhimõtetest. Kodutöödena pidime kursusel proovitud tegevusi kohandama oma õppijate vajadustele vastavaks ja neid oma õppijatega läbi viima. Enamik kursusel osalejatest olid eesti keele kui teise keele ja inglise keele kui võõrkeele õpetajad ning paljud mängustatud tegevused olidki algkujul pigem teise keele õppimiseks välja mõeldud. Mina eesti keele emakeelena õpetajana pidin mängustatud ülesandeid kohandama nii, et need sobiksid täiskasvanud õppijate emakeele tundi. Sain neist katsetustest positiivseid kogemusi, sest õppijad võtsid tegevused üldjuhul hästi vastu.

Varem on kirjutatud mitu magistritööd (Hallas 2019, Petuhhova 2019, Berezina 2020, Novak 2021, Melnikova 2022) mängustatud õppeprogrammi positiivsest mõjust õppijate motivatsioonile ja õppe tõhususele eesti keele kui teise keele õppes. Mul tekkis soov proovida koostada mängustatud õppeprogramm ka täiskasvanute gümnaasiumi eesti keele emakeelena tundide jaoks ning see ka läbi viia. Ettevõtmine tundus uudne ja väljakutset pakkuv ning sobis hästi magistritöö teemaks. Magistritöös katsetasin mängustamist viies eri tüüpi tunnis: kaks olid pühendatud traditsioonilistele õigekirjateemadele, üks suulisele

väitlusele, üks tarbetekstide kirjutamisele ja üks tervikliku lõigu kirjutamisele. Mängustamise kavandamisel oli kõige suuremaks väljakutseks leida iga tunni juurde just selle teema käsitlemiseks sobivad mängustatud tegevused, mis aitaksid saavutada õpieesmärgi ja haaraksid täiskasvanud õppijaid kaasa. Oma töös kasutan mõistet „mängustamine”, sest ma ei viinud läbi ühtki terviklikku mängu, vaid kasutasin erinevaid mängustatud elemente tegevuste põnevamaks, lõbusamaks ja aktiivsemaks muutmiseks.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kas täiskasvanute eesti keele kui emakeele tundides saab mängustamist kasutada ning mida arvavad selle sobivusest õppijad ja õpetaja. Eesmärgist lähtuvalt on sõnastatud kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas mõjuvad eesti keele kui emakeele mängustatud tunnid täiskasvanud õppijate kaasahaaratusle?
2. Kui hästi sobib täiskasvanud õppijate arvates mängustamine eesti keele kui emakeele tundidesse?
3. Kuidas erineb eesti keele kui emakeele mängustatud tunni läbiviimine tavatunni läbiviimisest õpetaja arvates?

Püstitatud on ka kolm hüpoteesi:

1. Mängustatud tunnid on täiskasvanud õppijate jaoks huvitavad ning seetõttu kaasahaaravad.
2. Pooled õppijad eelistavad tavapäraseid eesti keele tunde mängustatud tundidele.
3. Õpetaja jaoks on mängustatud tunni ettevalmistamine ja läbiviimine tavatunnist keerukam ning mängustatud tunnis ei jõua nii palju õppematerjali läbi võtta kui tavatunnis.

Magistritöö koosneb viiest peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümest ja kuuest lisast. Esimeses peatükis arutlen levinumate õpikäsitusete üle läbi aegade ning nüüdisaegse konstruktivistliku õpikäsituse toimimise üle koolis. Teises peatükis vaatlen eesti keele kui emakeele õpetuse käsitusi läbi aegade, uut emakeeleõpetust kui katset muuta eesti keele õpe funktsionaalsemaks ja aktiivsemaks ning eesti keele kui emakeele õppe praegust seisust ja täiskasvanud õppijaid eesti keele tunnis. Kolmandas

peatükis käsitlen mängustamist kui õppemeetodit. Neljandas peatükis on esitatud uurimismaterjali ja -metoodika kirjeldused ning viiendas peatükis uurimistulemused.

1. ÕPIKÄSITUSED LÄBI AEGADE

Õpikäsitus (ingl *concept of learning*) on „arusaam sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas” (HAR). Osas 1.1 vaatlen läbi aegade levinumate õpikäsituste põhimõtteid üldiselt ning osas 1.2 nüüdisaegset õppekäsitust ja selle toimimist koolis.

1.1. Levinumad õpikäsitused läbi aegade

Biheivioristlik õpikäsitus hakkas arenema 20. sajandi alguses, kui ka inimest uurivates teadusharudes hakati tähtsustama objektiivset loodusteaduslikku lähenemist ning sooviti enesevaatluste ja filosofoerimise asemel kõike mõõta ja statistiliselt hinnata. Biheivioristliku õpikäsituse järgi on teadmised objektiivsed ja muutumatud ning asuvad õppijaist väljaspool. Õpetaja eesmärk on anda teadmised õppijatele edasi. Õpetamiseks sobib hästi loenguvorm, mille käigus saab õpetaja anda teadmised korraka ja ühtemoodi edasi paljudele õppijatele. Õpetaja vastutab õppijate teadmiste eest ning kontrollib kogu õppeprotsessi. Ta määrab, millistes kogustes ta teadmisi õppijatele edasi annab ning kui palju on neid vaja korrata. Õppijate eesmärk on teadmised meelde jätta ning õige meeldejätmise eest saavad nad õpetajalt tasuks positiivseid hindeid. Biheivioristlik õpikäsitus vaatleb õppijat liiga lihtsustatult. Õppija on selle lähenemise järgi nagu anum, mis täidetakse väljastpoolt tulevate teadmistega, mis seal muutumatult säilivad. Õppimine põhineb vaid välisel motivatsioonil. Sel viisil õppides ei arendata õppijate mõtlemisoskust ning õppimine ei ole seotud laiemaga kontekstiga. Õpetajal ei pea ka olema õppijatega häid suhteid, tema käes on võim ja ta võib õppijasse ka negatiivselt suhtuda. (Schunk 2012: 71–117).

Kognitivistlik õpikäsitus hakkas arenema 1960. aastail. Kuigi endiselt arvati, et teadmised asuvad väljaspool õppijat ja on muutumatud ning teadmisi edastab õppijale õpetaja, hakati ka mõistma, et õppimiseks on veel midagi vaja. Kognitivistliku õpikäsituse

järgi saab õppimine alguse õppija huvist ümbritseva maailma vastu ja õppija enda sisemisest aktiivsusest. Välismaailmast saadud teadmised ja kogemused töötleb õppija aju aktiivselt läbi ning organiseerib skeemideks, mis aitavad olukordades orienteeruda, probleeme lahendada jmt. Õppimise eesmärk on kõigepealt kujundada selliseid skeeme. Humanistlik-kogemusliku õpikäsituse järgi toimub õppimine ainult vabas keskkonnas, kus õppija saab ise oma õppimist suunata. Õppimise eesmärk on õpitavat elulises keskkonnas iseseisvalt katsetada, saada kogemusi ja teha neist järeldusi. Õpetaja on õppijaga võrdne ning toetab ja suunab õppijat temaga dialoogi pidades. Kõige olulisem on õppimise juures õppeprotsess, mille käigus õppija loob ennast ja oskusi teistega koostegutsemiseks ning keskkonnas toimetulekuks (Schunk 2012: 117–163)

Kõige uuem on **konstruktivistlik õpikäsitus**, mis arenes kognitiivsetest teooriatest 1980. aastatel. Konstruktivism vastandub biheiviorismile. Konstruktivistlik õpikäsitus jaguneb individuaalseks konstruktivismiks ja sotsiaalseks konstruktivismiks. Individuaalse konstruktivismi järgi on inimesed aktiivsed õppijad, kes võtavad välismaailmast infot vastu valikuliselt, vastavalt selle tähenduslikkusele enda jaoks. Seejärel töötlevad nad info sisemiselt läbi vastavalt varasematele teadmistele ja ajus olevatele skeemidele. Nii konstrueerib iga õppija sel viisil oma teadmiste võrgustiku. Teadmised ei ole seega objektiivsed, vaid subjektiivsed. Õppimise eesmärgiks on endale sobiva õpistiili ja õpistrateegiate abil märgata, vaadelda, võrrelda, üldistada ja järeldada ning kujundada sisemisi skeeme võimalikult targalt. Oluline õppimise tulemus ei ole seega meeldejäetud info, vaid õppimisprotsessi käigus kujunenud teadmiste süsteem ajus, mis võimaldab mõista asjade sügavamaid seoseid. Sotsiaalne konstruktivism rõhutab lisaks, et inimene ei eksisteeri maailmas üksi, vaid koos teiste inimestega. Seega ei teki ka teadmised individuaalselt, vaid konstrueeritakse koos teiste inimestega mingites situatsioonides tegutsedes ja suheldes. Õpitakse alati mingil eesmärgil, millegi jaoks. Õppimisega käivad kaasas nii sisemine kui ka välimine refleksioon, koostöö, identideedi areng, sotsialisatsiooni protsessid jm. Teadmised ei ole kunagi neutraalsed, vaid vastavad eri inimeste huvidele. Teadmised on ka suhtelised ja pidevas muutuses. Õppimise eesmärk on pidev teadmiste konstrueerimine koostöös kaaslastega ja vastavuses muutuvate

olukordadega. Õppija roll on olla ennastjuhtiv ja ise enda edenemist hindav. Õpetaja roll on olla asjatundja ja toetaja, kes loob õppimiseks vajaliku keskkonna ja situatsioonid, mis tagaksid õpetlikke kogemusi. Õpetaja õpib õppijaid õpetades pidevalt ka ise. (Schunk 2012: 228–278)

Kokkuvõttes on nüüdisaegne õpikäsitus sotsiaalkonstruktivistlik, mille järgi ei saa õpetaja õppijatele teadmisi lihtsalt edasi anda ja nende omandamist kontrollida. Õppijate teadmised tekivad koos teiste inimestega suheldes ja tegutsedes, kogemusi saades ja neid teadvustades. Õppimine on elukestev, sest koos elu muutumisega muutuvad ka teadmised. Õpetaja roll on õppesituatsiooni loomine ja õppijate tark toetamine. Osas 1.2 vaatlen lähemalt nüüdisaegse õpikäsituse toimimist praeguses koolis.

1.2. Nüüdisaegne õpikäsitus ja selle toimimine koolis

Elu muutub tänapäeval kogu aeg järjest kiirenevas tempos ning ka koolisüsteem vajab pidevaid muutusi, et eluliste vajadustega sammu pidada. Esiteks iseloomustab tänapäevaseid ühiskondi tehnoloogia, sh infotehnoloogia väga tempokas areng. Seetõttu on erisugune info kõigile õppijaile järjest kergemini kättesaadav ning üha vähem õpetaja ja kooli monopol. (Fullan, Langworthy 2014: 7) Tänapäevases infoühiskonnas hakkamasaamiseks ei piisa ka enam teadmiste „äraõppimisest” üksikainete kaupa, vaid eri ainete teadmisi on vaja mõista ja kasutada lõimitult (Ehala 2010). Teiseks on oluliselt kasvanud erinevate üldpädevuste valdamise vajadus. Näiteks on välja toodud, et tänapäevases ühiskonnas edukaks toimimiseks vajavad inimesed sotsiaalset intelligentsust, mõtestamise oskust, loovust ja kohanemisvõimet, kultuuridevahelise suhtlemise pädevust, programmeerivat mõtlemist, uue meedia kirjaoskust, transdistsiplinaarsust, disainmõtlemist, enesejuhtimist ja kognitiivse koormuse ohjamise oskust, virtuaalse koostöö tegemise oskust. (Davis jt 2011; Pärna 2016: 42)

Kooliuuenduste vajalikkusest räägitakse praegusajal väga palju. Nüüdisaegne õpikäsitus peaks kindlustama, et koolis õpitakse tänapäeva ühiskonnas vajalikke teadmisi ja oskusi.

Tänapäevane õppimine peaks lähtuma sotsiaalkonstruktivistlikust õpikäsitusest: olema õppijakeskne ehk lähtuma õppijate erinevatest õpistiilidest ning erinevast võimekusest; arendama õppijate iseseisvust ja enesejuhtimise võimet, soodustama õppijate sisemise õpimotivatsiooni teket, õpetama koostöö tegemise oskust, arendama tolerantsust ja ebakindluse talumise võimet ning eneseanalüüsi oskust. (Õpikäsitus 2017: 5–6) Õpetaja peaks olema mentor, kes loob turvalise ja motiveeriva õpikeskkonna, aitab õppijail seada õpieesmärged, toetab ja suunab õppeprotsessi. Õppeprotsess peab olema õppijaile kaasahaarav (ingl *engaging*), ainult siis on nad õppimisele pühendunud, õppimine on nende jaoks tähenduslik ning nad omandavad teadmisi ja pädevusi päriselt. (Hiver jt 2021: 3) Kaasahaaravust mõjutavad nii käsitletavate teemade ja õppetegevuste huvitavus ning jõukohasus kui ka õppetöö aktiivsus. (Hiver jt 2021: 5; Kitsnik 2020a)

Huvitavus tähendab, et õpitav sisu ja õppetegevused pakuvad õppijaile nii kognitiivset kui emotsionaalset pinget. Kognitiivset pinget pakub kõrgema taseme mõtlemisoskuste kasutamise vajadus, paras väljakutse jm. Emotsionaalset pinget põhjustavad uudsus, intrigeerivus, üllatavus, tunnete äratamine jm. Kui õppetöö on huvitav, soovivad õppijad õpitava kohta infot saada ja sellel teemal rääkida ning ülesandeid lahendada. Nad on valmis õppetööga kauem ning intensiivsemalt tegelema. (vt Kitsnik 2020a: 5) Aktiivsus tähendab, et õppijad saavad võimaluse õppematerjali mitmekordselt ja eri viisil lõimitult töödelda, nt selle üle arutleda ja diskuteerida, sellega seotud probleeme lahendada, õpitut katsetada, ise midagi luua, vigu teha ja nendest õppida jmt (Brophy 2014: 211). Selliseks õppeks kasutatakse aktiivõppemeetodeid: paaris- ja rühmatööd, rollimänge, ajurünnakuid, probleemõpet, projektõpet jmt (vt Karm 2013; Salumaa jt 2004). Ainult sel viisil loovad õppijad endale õpitavast tegeliku tähenduse ja omandavad selle tegelikult. Jõukohasus tähendab, et õppe sisu ja õppetegevused peavad olema optimaalsel raskustasemel ehk mitte liiga rasked ega ka mitte liiga kerged. Kui õpitav on liiga raske, siis ei suuda õppijad sellega toime tulla ja loobuvad õppimisest. Kui õpitav on aga liiga kerge, on see õppijaile igav ja nad ei tegele sellega aktiivselt. (Brophy 2014: 197, 211)

Uuringud on suuremas osas näidanud, et konstruktivistlik õpikäsitus mõjutab õpitulemusi positiivselt (Õpikäsitus 2017: 23). Nii on õppijad konstruktivistliku õpikäsituse

korral omandanud mitmekülgsemaid teadmisi, suhtlus- ja koostööoskusi ning kõrgemal tasemel õpioskusi (Tynjälä 1998). Osa uuringute põhjal on aga ka selgunud, et konstruktivistliku õpikäsituse järgi õppinud õpilaste õpitulemused ei erine traditsioonilise õpikäsituse järgi õppinute omadest (Chopra, Gupta 2011; Tynjälä 1998). Õpimotivatsiooni, õpistrateegiate ja õppimisega rahulolu on konstruktivistliku õpikäsituse korral olnud suurem võrreldes traditsioonilise õpikäsitusega, kuid mitte väga suurel määral. Konstruktivistliku õpikäsituse korral tunnevad õpilased sagedamini õpetajapoolset positiivsust, empaatiat, suunamist ja julgustamist (Cornelius-White 2007), neil on kõrgem õpimotivatsioon ja õpirõõm, nad tunnetavad õppides suuremat pingutust, suuremat iseseisvust ja ka suuremat seotust õpetajaga. (Tynjälä 1998). Õpetajate suhtumine konstruktivistlikku õpikäsitusse on uuringute tulemusel aga küllaltki erinev. Välja on näiteks toodud, et kuigi õpilased eelistavad konstruktivistlikku õppijakeskset lähenemist, pooldab õpetaja traditsioonilist õpetajakeskset lähenemist (Chopra, Gupta 2011) ning õpetajaks õppivatest tudengitest eelistas suur osa ise õpetamisel kasutada pigem traditsioonilist õpikäsitust. (Cornelius-White 2007)

Kool on konservatiivne koht, mis läheb õpikäsituse muutustega kaasa üsna aeglaselt. Nii on see ka Eestis, kus õpetajad üldiselt toetavad konstruktivistliku õpikäsituse põhimõtteid, kuid kasutavad nt projektipõhist õppimist ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat klassiruumis harva (Übius jt, 2014: 158). Eesti OECD õpetajate ja koolijuhtide uurimuse TALIS (2013) järgi tunnistas ka üle 50% Eesti koolidirektoritest, et nad ei toeta õpetajatekoostööd uute praktikate arendamiseks üldse või teevad seda harva või vahetevahel. (Übius jt 2014: 46).

Kooli üldine probleem on praegusel ajal õppijate küllalt suur huvipuudus. Uue õpikäsituse eestvedaja Michael Fullan on toonud välja, et mida vanemad on õpilased, seda tüdinumad nad koolist on ning seda raskem on õpetajatel neid õpetada (Õpikäsitus 2017: 4). Tallinna ülikooli haridusinnovatsiooni keskuse 2016. aasta uuringust selgus, et Eestiski käib hea meelega koolis vaid 37% gümnaasiumi õpilastest (Rumma 2017: 3). Sellest uuringust selgus ka, et õpilaste koolirõõmu kolm olulist mõjutegurit on kooli uuendusmeelsus, õppetöö tähenduslikkus ning õppijakeskne õpikäsitus (Rumma 2017: 18).

Uuringus leiti ka, et mida konstruktivistlikum on õpetaja õpetamisstiil, seda suurem on õpilaste koolirõõm, tajutud õpilaskesksus ja tajutud õpetajapoolne avatus (Rumma 2017: 22).

Kokkuvõttes jätkub arutelu konstruktivistliku õppijakeskse kooli teemal siiani kogu maailma haridussüsteemides. Päril õppetöösse jõuavad aga muutused siiski aeglaselt ja neile on üsna suur vastupanu. Nii võib öelda, et nüüdisaegsel õpikäsitusel on arenguruumi ja selle hoogustamiseks tuleks arendada õppeprotsessi nii, et see vastaks tänapäeva ühiskonna vajadustele ning oleks õppijate jaoks kaasahaarav ehk huvitav, aktiivne ja jõukohane.

2. EESTI KEELE KUI EMAKEELE ÕPETAMISE KÄSITUS

Eesti keele kui emakeele õpetamise käsitus on olnud mõjutatud üldise õpikäsituse arengust maailmas, kuid kohati on need arengud jõudnud meile viivitusega. Osas 2.1 vaatlen eesti keele kui emakeele õpikäsituse muutumist läbi aegade, osas 2.2 Uue emakeeleõpetuse liikumise põhimõtteid ning osas 2.3 eesti emakeeleõpetuse praegust seisu.

2.1. Eesti keele kui emakeele õpetamise käsitus läbi aegade

Maailma emakeeleõpetuses võib eristada nelja olulisemat lähenemist: kirjanduslik-grammatikaline, arenguline, kommunikatiivne ja funktsionaalne (Aava 2007, Ehala 2011), mis on tekkinud ja arenenud vastavuses üldise õpikäsituse arenguga.

Kirjanduslik-grammatikaline lähenemine emakeeleõpetuses tekkis 19. sajandil. Selle lähenemise korral on rõhk klassikalise ilukirjanduse lugemisel, keelesüsteemi õppimisel ja keelelise korrektsuse arendamisel (Aava 2007: 214). Eestis on emakeeleõpe toimunud kaua selle lähenemise järgi: eesti keele tundides on peamiselt õpitud eesti keele grammatikasüsteemi ja õigekirjareegleid. Kirjanduslik-grammatiline lähenemine eksisteerib meie emakeeleõpetuses vaatamata õppekäsituse arengule osaliselt siiani. (Ehala 2011a: 43)

Arenguline lähenemine tekkis maailma emakeeleõpetuses 20. sajandi alguses ja jõudis eesti keele kui emakeele õpetusse 1920. aastatel. Sel ajal hakati pöörama suurt tähelepanu õpilase isiksuse arengule ja ka emakeeleõpe pidi olema selle teenistuses. (Aava 2007: 215) Tähtsustati elavat keelt ja keelerõõmu, õppematerjalina kasutati lisaks ilukirjandustekstidele ka elulisi tarbetekste. Vähem õpetati keelesüsteemi ja rohkem püüti arendada õppijate iseseivaid keelekasutusoskusi, mis võimaldaksid neil luua stiilseid, isikupäraseid ja loovaid tekste. (Ehala 2011a: 37) Arenguline lähenemine ei muutunud Eesti emakeeleõpetuses valdavaks, kuid selle mõningane mõju on säilinud siiani (Aruvee 2023: 28).

Kommunikatiivne lähenemine tekkis maailma emakeeleõpetuses 1960. aastatel. Selle lähenemise järgi peetakse keeleoskuseks mitte teoreetilisi teadmisi keelesüsteemi kohta, vaid oskust kasutada keelt suhtluseesmärkide saavutamiseks. Rõhutati keeleõppe elulisuse vajadust ja suulise suhtluse olulisust, õpiti looma tarbetekste ning hakati oluliseks pidama loomuliku keelelise intuitsiooni rolli keele kasutamisel. Õppematerjalina kasutati lisaks õpikutele autentseid lugemistekste. Tähtsustati keelt kui tähenduste loojat ning arendati kriitilist lugemisoskust ehk oskust mõista teksti looja eesmärgi ja nende saavutamise viise. (Ehala 2011a: 239) Mingil määral jõudis kommunikatiivne lähenemine ka Nõukogude Eesti emakeeleõpetusse. Näiteks rõhutas Johannes Valgma, et grammatika õpetamine tuleb viia miinimumini ning rohkem tuleb tegeleda kirjaliku ja suulise väljendusoskuse arendamisega, mis toetub õpilaste loomulikule, analoogiatunnetusel põhinevale keeletajule. 1970. aastatel ilmusid Leo Villandi keele- ja kirjandiõpetust siduvad käsitlused. 1980ndatel ilmus Mart Mägra stilistikaõpik, mis ühendas keele- ja kirjandusõpetust keskkoolis. (Maanso 2013: 37)

Päriselt jõudis kommunikatiivne lähenemine Eesti emakeeleõpetusse siiski alles 20. sajandi lõpus pärast Eesti taasiseseisvumist. 1996. aasta ainekavas sisaldus kaks eri osa: keeleteadmiste õppimine ja tekstiõpetuse õppimine ning õpieesmärgid sõnastati esmakordselt pädevustena (Ehala 2017: 4). Samas oli ainesisu lahti kirjutatud teadmistest lähtuvalt ning tekstiõpetus ja keeleteadmiste õppimine ei olnud omavahel piisavalt hästi seostatud. Grammatikat ja õigekirja õpetati endiselt süsteemselt ja suuremahuliselt. Tekstiõpetuses analüüsiti tekste ja õpetati meediakirjaoskust. (Maanso 2013) Kommunikatiivne lähenemine ei ole meie emakeeleõppes siiski siiani täielikult realiseerunud ehk teksti- ja grammatikaõpetust ei ole suudetud hästi lõimida (Aruvee 2023: 13). Tunduvalt rohkem on kommunikatiivne lähenemine mõjutanud eesti keele kui teise keele õpet, kus õpetajad kasutavad enda sõnul kommunikatiivset lähenemist kõige rohkem (vt nt Kitsnik, Mikk 2021: 158). Mitmetes eesti keele kui teise keele õpikutes on püütud ühendada suhtlusoskuse ja selleks vajaliku sõnavara, grammatiliste struktuuride ja konstruktsioonide õpetamine (vt nt Kitsnik, Kingisepp 2021a, Kitsnik, Kingisepp 2021b;

Kitsnik, Kingisepp 2002). Keelestruktuuride õpetamist seoses teemade ja osaoskustega on analüüsinud Mare Kitsnik (2011).

Funktsionaalne lähenemine tekkis 1980. aastatel koos infoühiskonna tulekuga ja on levinud siiani. Kõige olulisem oli selle lähenemise järgi keeleoskuse arendamine eesmärgiga saavutada oskus kasutada keelt eri suhtlusfunktsioonide (nt teavitamine, veenmine, tänamine) täitmiseks. Kommunikatiivse lähenemise põhimõtted säilisid samuti, kuid suhtlusoskust oli vaja arendada uute infotehnoloogiliste vahendite (internet, mobiiltelefonid) eripärasid arvesse võttes. Emakeeletundides hakati õpetama rohkem praktilisi oskusi, mis aitaksid keelega elus (nt kõrgkoolis või tööl) tõhusamalt toime tulla, suurenes suulise keelekasutuse osa. (Ehala 2017: 3) Tähtsustati oskust kasutada keelt sobivalt eri suhtlusolukordades ehk žanripõhiselt ja rõhutati selle õppimiseks vajalike näidiste vajalikkust. Samuti pöörati tähelepanu keele pidevale muutumisele ja vajadusele osata kasutada abivahendeid sobiva keelekasutuse kontrollimiseks ja leidmiseks. (Maanso 2013)

Eestisse jõudis funktsionaalne lähenemine 21. sajandi alguses eesti keele kui teise keele õpetuse kaudu. Eesti keelde tõlgiti „Euroopa keeleõppe raamdokument” (EKR 2007), milles on kirjeldatud funktsionaalne keelepädevus osaoskuste kaupa eri tasemetel A1–C2. Eesti keele kui teise keele oskust hindavad riigieksamid ja täiskasvanute tasemeeksamid hakkasid toimuma nende põhimõtete järgi, mis mõjutas üsna tugevalt ka õpetamisviise. Eesti keele kui emakeele õppes algatas Tartu Ülikooli eesti keele didaktika ja rakenduslingvistika professor Martin Ehala Uue emakeeleõpetuse liikumise. (vt Ehala 2010) Emakeeleõppe muutmise vajaduse põhjusena tõi ta välja senise traditsioonilise keeleõppe mittevastavuse tänapäevastele vajadustele. Näiteks näitasid 2010. aastal esmakursuslaste seas läbi viidud eesti keele oskuse uuringu tulemused selgelt, et gümnaasiumilõpetajate funktsionaalne keeleoskus on suhteliselt madal. (Ehala 2017) Tänapäeval vajavad aga kõik inimesed funktsionaalset keeleoskust, mis võimaldab neil edukalt edasi õppida ja tööl hakkama saada. Uue emakeeleõpetuse arendamist on lähemalt vaadeldud osas 2.2.

Kokkuvõttes on eesti keele kui emakeele õpetus arenenud vastavuses kogu maailmas levinud emakeele õppe käsitustega, kuid need on eesti keele õppesse jõudnud mõningase hilineumisega ega ole sageli saavutanud täit mõjujõudu.

2.2. Uus emakeeleõpetus

2010. aastal algatas Tartu Ülikooli eesti keele didaktika ja rakenduslingvistika professor Martin Ehala liikumise uue funktsionaalse metoodika loomiseks ja rakendamiseks eesti emakeeleõppes. Uue metoodika peamine eesmärk oli arendada õppijate keelelisi pädevusi ehk võimet tulla eesti keelt kasutades toime erisugustes endale vajalikes suhtlusolukordades. Uue emakeeleõpetuse metoodika eeskujuks võeti suures osas võõrkeeleeõppe metoodika, milles kommunikatiivne ja funktsionaalne keeleõpe olid juba palju enam kasutusel olnud. Samuti soovitati emakeelt õppida mitte kogu klassiga, vaid õpperühmades. Emakeeleõpe sooviti sel viisil muuta elulisemaks, aktiivsemaks ja tõhusamaks. (Ehala 2010)

2011. aasta gümnaasiumi riiklikusse eesti keele õppekavasse võeti kuus uut eesti keele kursust, kolm teoreetilist ja kolm praktilist. Teoreetilised kursused on „Keel ja ühiskond”, „Meedia ja mõjutamine”, „Teksti keel ja stiil” ning praktilised kursused „Praktiline eesti keel I“, „Praktiline eesti keel II“ ja „Praktiline eesti keel III“. (GRÕK 2011) Teoreetiline ja praktiline kursus on mõeldud läbimiseks paralleelselt: igal aastal üks teoreetiline kursus ja üks praktiline kursus. Kursusel „Keel ja ühiskond” õpitakse tundma keele ülesandeid: infovahetust, suhteloomet, identiteedi väljendamist, maailmapildi kujundamist, keelt kui märgisüsteemi, graafilisi üldistusi, eesti keele eripära teiste keelte kõrval, keele varieerumist ja muutumist, kirjakeele normi, keelekasutuse valdkondi jmt. (GRÕK Lisa 1 2011: 9) Kursusel „Teksti keel ja stiil” õpitakse tundma žanre ja nende iseloomulikke tunnuseid, eri tekstiliikides ja eri stiilides kasutatavat sõnavara ja grammatikat, analüüsima suhtlusolukordi ning suhtluseesmärke ning kasutama neisse sobivaid suulisi ja kirjalikke väljendusviise. (GRÕK Lisa 1 2011: 10) Kursusel „Meedia ja mõjutamine” õpitakse

mõistma infoühiskonnas kasutatavaid suulisi ja kirjalikke tekste, harjutatakse teabe otsimist eri allikatest, tekstide kriitilist vastuvõtmist, fakti ja arvamuse eristamise oskust, õpitakse ära tundma meedias kasutatavaid mõjutamisvõtteid ning arendatakse oma arvamuste väljendamise oskust. (GRÕK Lisa 1 2011: 9–10)

Praktilise eesti keele kursustel lähtutakse põhimõttest, et eesti keele oskus tähendab nelja keelelise osaoskuse – lugemise, kuulamise, rääkimise ja kirjutamise – valdamist. Praktilise eesti keele kursustel ei õpita teoreetilisi teadmisi, vaid harjutatakse praktilisi keelelisi pädevusi ning teoreetilised teadmised toetavad pädevuste arengut. Lugemisoskuse arendamiseks loetakse eri valdkonna eri tüüpe tekste ning analüüsitakse ja hinnatakse kriitiliselt nende sisu. Lugemisoskuse arendamisel tehakse süstemaatilist tööd sõnavaraga: omandatakse uusi vähem tuntud sõnu, võõrsõnu ja piltlikke väljendeid. Samuti harjutatakse pidevalt otsima infot. Kirjutamisoskuse arendamiseks harjutatakse erineva eesmärgi ja ülesehitusega tekstide loomist eesmärgiga saavutada nende tekstide loomisel hea tase. Õpitakse kirjutama alusteksti põhjal, siduma teksti teistest tekstidest pärit infoga (viidates, tsiteerides ja refereerides). Tekstide loomise kaudu lihvitakse ka õigekirjaoskust. Kõnelemisoskuse arendamiseks tehakse erisuguseid suhtlusülesandeid paaris- ja rühmatöödena ning arutelude ja esinemistena, harjutatakse rollimänge tehes suhtlema reaalelulistest olukordades, valima vastavalt suhtluspartnerile ja suhtluseesmärgile sobiv toon ja stiil. Samuti harjutatakse oskust argumenteerida ja väidelda, oma seisukohti esitada ja kaitsta, kasutades seejuures nii ratsionaalseid, emotsionaalseid kui ka eetilisi põhjendusi. Selleks osaletakse aruteludes ja diskussioonides. Kuulamisoskuse arendamiseks kuulatakse erisuguseid tekste ja vestluspartnereid ning harjutatakse mõistma suulises vormis infot, mõistma kõnelejate suhtluseesmäärke, tundma ära veenmist ja manipuleerimist. Samuti harjutatakse esinejale sisukate küsimuste esitamist. (GRÕK Lisa 1 2011: 8–11)

Aastatel 2011–2013 ilmus esimene õppematerjal praktilise eesti keele õpetamiseks – töövihikute sari (Ehala, Kitsnik 2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b), milles on kokku kaheksa A4-formaadis töövihikut, igas kolm suurt teemat. Näiteks on 11. klassi esimeses vihikus teemad „E-sõnavabadus” (lugemine: blogi sissekanne, arutelu sõnavabaduse üle; kõnelemine: blogi kontseptsiooni loomine, eneseväljendus internetis;

kirjutamine: blogipostitused, sõnavabaduse teeside analüüs; keelestruktuurid: blogikeel; sõnavara: värvikad väljendid, võõrsõnad; õigekiri: tsitaatsõnad, võõrsõnad), „21. sajandi leiutis” (lugemine: tehniline kirjeldus, pressiteade; kõnelemine: ajurünnak, kokkuvõtte leiutise kirjeldusest; kirjutamine: tehniline kirjeldus, eelretsensioon, pressiteade; keelestruktuurid: nominaalstiil; sõnavara: tehnilise kirjelduse ja pressiteate väljendid; sõnavara; õigekiri: tegusõnade kokku- ja lahkukirjutus), „Hingedeae” (lugemine: hingedeae, Aino lugu, vanaema pann, kodu nägu; kõnelemine: arutelu elust ja surmast, mälestamine; kirjutamine: kaastundeavaldus, teemantluuletus, mälestused; keelestruktuurid: originaalne kirjaviis; sõnavara: pärimuskultuuri sõnavara, õigekiri: ajaloosündmuste, ürituste ja tähtpäevade algustäht). (Ehala, Kitsnik 2012a)

Hiljem on ilmunud veel praktilise eesti keele õpetamiseks mõeldud materjali. Aastatel 2016–2018 ilmus gümnaasiumiõpikute ja töövihikute sari „Johannes”: „Johannes 1” autoritelt Helin Puksand ja Margit Ross (2016), „Johannes 2” autoritelt Reet Bobõlski ja Margit Ross (2017) ning „Johannes 3” autoritelt Madli Kumpas, Argo Mund ja Margit Ross (2018). Õppekomplekti esimeses osas on koos nii kursuse „Keel ja ühiskond” kui ka kursuse „Praktiline eesti keel” materjalid (Puksand, Ross 2016: 5). Teises osas on keskmee media ja tekstide kaudu mõjutamine (Bobõlski, Ross 2017: 5). Sarja viimane õpik ühendab kursused „Teksti keel ja stiil” ning „Praktiline eesti keel III”. Viimases osas on eraldi rubriik „Kirjutamiskool”, mis aitab valmistuda riigieksamiks. (Kumaps jt 2018: 5) Õpikutesari „Johannes” on olemas nii paberõpikuna kui ka veebikeskkonnas Opiq.

Lisaks on loodud veebikursus „Praktiline eesti keel”, mis on gümnaasiumi õppematerjal. E-õpikul on 13 autorit: Karin Kaljumägi (I ja III kursuse põhiautor), Tiina Alekõrs, Liina Lepsalu, Maria Murumaa-Mengel, Lauri Tankler, Eve Tiisler, Maarja Valk, Maike-Liis Piirits, Külli Park, Kristin Parts, Andra Siibak, Inger Pürjema (ortograafia), Triinu Palo (rühmatööd). Kursus on jagatud seitsmeks peatükiks: „Suuline esinemine ja kuulamine“, „Kirjutamine“, „Lugemine“, „Lisamaterjalid“, „Testid“, „Lisatöölehed“ ja „Õpetajale“. (TaskuTark 2023)

Ilmunud on ka „Praktilise eesti keele metoodika käsiraamat” (Ehala jt 2014), milles rõhutatakse, et selles aines kulutatakse enamus tunniaega suulise ja kirjaliku

eneseväljendusoskuse praktilisele harjutamisele tüüpiliste suhtlusolukordade läbimängimise kaudu. Eri suhtlusolukordades on vaja mõista ja kasutada eri formaalsusastmega ja stiiliga suulist ja kirjalikku keelt. Sarnastes olukordades kasutatakse sarnast keelekasutusviisi ehk tekstiliiki ehk žanri. Teoreetilised teadmised on praktilise eesti keele kursustel seostatud suhtlusolukordadega, selgitusi antakse lühidalt ja ilma keeruliste lingvistiliste terminiteta ning neile lisatakse kindlasti näidiseid või mudeleid. Käsiraamatus antakse juhiseid õppetöö kavandamise, tunni planeerimise, klassi juhtimise, õppemeetodite valiku ja hindamise kohta. (Ehala jt 2014)

Uue emakeeleõpetuse raames oli kavas hakata funktsionaalset keeleoskust (sõnavara, funktsionaalset lugemisoskust, eneseväljendusoskust nii kirjalikult kui suuliselt) arendama lisaks emakeeletundidele ka teiste õppeainete tundides. Iga aine tunnis pidi seejuures olema rõhk aga just neil pädevustel, mis selle ainega kõige paremini haakuvad (nt matemaatikas graafikute ja skeemide mõistmise oskus, geograafias kirjeldusoskust, ajaloos jutustamisoskust jne). (Ehala 2010)

2012. aastast hakkas toimuma ka uut tüüpi eesti keele riigieksam. Senise kirjandi asemel hakati mõõtma funktsionaalset lugemisoskust ja funktsionaalset kirjutamisoskust. Eksami esimeses ehk tekstimõistmise osas kontrollitakse oskust leida tekstist infot, teha selle põhjal järeldusi, teksti analüüsida ja kriitiliselt hinnata, esitada oma arvamust ja seda põhjendada, tsiteerida ja refereerida jmt. Eksamil peavad õpilased kõigepealt valima ühe umbes 1000-sõnalise lugemisteksti (ilukirjanduslik proosa, draama, publitsistika, luule või populaarteadus) neljast variandist ning lahendama selle põhjal tekstimõistmise ülesanded. Eksami teises ehk kirjutamisosas peab õpilane valima lugemisosa neljast teemast ühe ja kirjutama sellel teemal 400-sõnalise sidusa arutleva teksti, milles demonstreerib oma oskust anda edasi eri allikatest pärit teavet ja arutluskäike ning siduma neid oskuslikult enda argumenteeritud arvamustega, oskust selgelt ja veenvalt oma seisukohti esitada ning argumenteerida, vallata normkirjakeelt. (Eesti keele riigieksami eristus kiri 2023: 4–5)

Põhikoolis soovitati uue emakeeleõpetuse metoodika rakendamiseks rohkem pöörata tähelepanu pädevuste arendamisele ja vähem teadmiste kontrollile. Kogu ainekava sisu ei pea tingimata jõudma ära õpetada. Olgugi, et teadmised on pädevuste aluseks, tuleks siiski

rohkem harjutada, sest ainult teadmiste edastamisest ei piisa. Koolis peab toimuma pidevalt suhtlus, nii suuline kui ka kirjalik. Õpilased peaksid olema tekstisuutlikud, see peaks olema emakeele õpetuse eesmärk. (Ehala 2011b)

2017. aastal viis Martin Ehala läbi uuringu eesti keele kui emakeeleõpetuse tundides kasutatava metoodika ja riigieksami tulemuste võrdlemiseks. Õpetajad vastasid küsitlusele tundides kasutatavate õpivõtete jmt kohta ning vastuste kokkuvõtteid võrreldi eesti keele kui emakeele riigieksami tulemustega. Kõige rohkem arendasid küsitlusele vastanud õpetajad (41%) tundides enda sõnul peamiselt funktsionaalset keelepädevust, 23% vastanutest keskendus keeleteadmiste ja korrektse keelekasutuse õpetamisele ning 36% tegeles funktsionaalse keeleoskuse, keeleteadmiste ja õigekeelsuse õpetamisega võrdselt. Enamik vastanuid tegeles eesti keele tundides palju aktiivõppega ja eesti keele eksamiülesannete tüüpi ülesannete harjutamisega. Veerand kõigist vastanuist tegeles kogu gümnaasiumiaja aga vaid eksamiülesannetega. Analüüs näitas aga, et eksamiülesannete harjutamise mahul puudus positiivne seos eksamitulemustega. Õpetaja suundumus arendada eesti keele tundides peamiselt funktsionaalset keeleoskust (teksti mõistmist, teksti loomist, sõnavara arendamist, suulist keeleoskust) oli positiivses seoses riigieksami tulemustega. (Ehala 2017)

Kokkuvõttes oli Uus emakeeleõpetus katse tuua eesti keele kui emakeele õppesse põhimõttelist muudatust: arendada õppijate keelelisi pädevusi ja toimetulekut erisugustes suhtlusolukordades. Uudne praktilise eesti keele kursuste metoodika keskendus keeleliste osaoskuste (lugemine, kuulamine, rääkimine ja kirjutamine) arendamisele funktsionaalse aktiivõppe abil. Grammatika-, sõnavara- ja õigekirjaõpe pidid olema praktilist õpet toetava iseloomuga.

2.3. Eesti keele kui emakeeleõpetuse praegune seis

Uue emakeeleõpetuse liikumine on praeguseks vaibunud (Aruvee 2023: 13). Martin Ehala ei tööta enam ülikoolis ega tegele eesti keele kui emakeele õppemetoodika arendamisega.

2023. aastal Tallinna ülikoolis doktoritöö kaitsnud emakeele lektor Merilin Aruvee sõnul iseloomustavad eesti keele kui emakeele õpetust praegu otsingud (Aruvee 2023: 31). Aruvee doktoritöö „Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused” keskne idee on tekstiõpetuse ja grammatikaõpetuse sidumise vajadus ning emakeeleõpetuse lõimimine eesti keele õpetusega teistes ainetes. Emakeele ainekavades on seatud eesmärgiks keeleteadlikkus ja mitmete tekstiliikide ehk žanritevastuvõtu ning loomise oskus (PRÕK 2011 Lisa 1; GRÕK 2011 Lisa 1). Aruvee sõnul on põhikooli õpikud aga senini koostatud grammatikasüsteemi õpetamise loogikast lähtuvalt ja niimoodi eesti keelt ka õpetatakse. (Aruvee 2023: 12) Aruvee jagab ka Ehala arvamust, et lisaks eesti keele õpetajatele peavad eesti keele õpetamisega tegelema ka kõigi teiste ainete õpetajad. Aineõpetajatel puuduvad selleks praegu aga vastavad teadmised ja oskused.

Aruvee soovib eesti keele kui emakeele õpet arendada järgmiselt:

- 1) keeleteadlased peaksid välja töötama tekstitüüpide kirjeldused nii eri õppeainete põhised kui ka väljaspool kooli kasutatavate tekstide põhised: kirjeldada, mis žanris need on, kuidas on üles ehitatud ja milliseid keelelisi vahendeid (lausestus, sõnastus, grammatilised vormid) seal kasutatakse;
- 2) tuleks kirjeldada, mida mõistetakse ainekavas suhtluspädevuse all seoses ainepõhisuse ja elupõhisusega ning mõelda, kuidas õpetada õpilastele keelelise mitmekesisuse eesmärgi ja keeleliste valikute tegemise oskust ning uue meediaga töötamise pädevusi;
- 3) vaja on töötada välja uus õppemetoodika põhikooli jaoks ja uued põhikooli emakeeleõpikud, milles tekstiõpetus ja grammatikaõpetus oleks seotud;
- 4) õpetajaid on vaja neil teemadel koolitada ning samuti peavad eesti keele kui emakeele ja teiste ainete õpetajad tegema rohkem koostööd eesti keele õpetamiseks. (Aruvee 2023: 107–112)

Tartu Ülikoolis tegeldakse protsessikeskse kirjutamise (ingl *processwriting*) arendamisega (vt Hint jt 2020: 136–141). Praegu õpetatakse koolis kirjutamist üsna vähe ehk õpetaja annab tavaliselt tagasisidet vaid õpilase valmis tööle ja tagasisideks on üldjuhul hinne. Nii ei ole tagasisidest õppijale sisulist abi kirjutamisoskuse arenemiseks.

Protsessikeskse kirjutamise korral luuakse teksti etapikaupa. Igas etapis keskendutakse eri aspektidele. Valminud töö erinevatele osadele saadakse tagasisidet eelkõige selles etapis rõhu all olnud aspektidele ning tagasisidet annavad nii õpetaja kui ka kaasõppurid. Tagasisidet arvestatakse teksti järgmise variandi loomisel. (Jürine, Tragel 2018: 50–51) Tartu Ülikoolis on ka alates 2021. aastast igal aastal korraldatud eesti keele kui emakeele riigieksami ettevalmistuskursust, milles noored saavad juhendajate käe all harjutada nii lugemis- kui ka kirjutamisülesannete sooritamist (Habicht jt 2020).

Ilona Tragel ja Kati Käpp on esitanud ka ettepanekuid eesti keele riigieksami arendamiseks. Eesti keele kui emakeele eksamil peavad õpilased kasutama eri allikatest pärit teavet ja seda oma arvamustega oskuslikult siduma. Tragel ja Käpp leiavad, et praeguse eksami oluliseks puuduseks on asjaolu, et õpilastel puudub eksami ajal võimalus eri allikates pärit teavet otsida. Seega õpivad õpilased selliseid näiteid pähe, et neid kasutada. (Käpp, Tragel 2022) Samuti on Trageli ja Käpa arvates probleemiks, et siiani kirjutatakse eksamitööd käsitsi, kuigi tänapäeva elus kirjutatakse sellised tekstid alati arvutis. Kokkuvõttes arvavad Tragel ja Käpp, et eesti keele riigieksamil peaks olema võimalik hinnata tekstist arusaamise ja teksti kirjutamise oskusi nii, et selle juures lubatakse õpilastel kasutada tänapäevaseid vahendeid ja materjale ning eksamitööd tuleks kirjutada arvutis. Eksamitekstid käsitlevad ka eri ainevaldkondade teemasid. Et nende tekstidega eksamil edukalt toime tulla vajavad õppijad lõimitud õpet ehk eesti keele ja teiste ainete õpetajate koostööd. (Käpp, Tragel 2022)

Eesti keele kui emakeele õpetamiseks nüüdisaegse õpikäsituse järgi on vaja tähelepanu pöörata ka õpetamise kaasahaaravusele: huvitavusele, aktiivsusele ja jõukohasusele. 2022. aastal viisid Jaanika Hunt ja Maia Bubnov kümne maakonna ja Tallinna 7.–9. klassi õpilaste seas läbi küsitluse, millega uurisid nende hinnanguid ja arvamusi eesti keele ning inglise keele tundide õppetegevuste raskuse, huvitavuse ja vajalikkuse kohta, enda keeleoskuse arengu kohta neis tundides ning oma soovide kohta nendes tundides vajalike ja vähem vajalike õppetegevuste kohta. Küsitlusest selgus, et õpilased peavad head eesti keele oskust tulevikus üsna vajalikuks (keskmine hinnang viiepallisel skaalal 4,1). Eesti keele tunde tajutakse keskmiselt raske ja keskmiselt huvitavana. Kõige lihtsamaks tegevuseks

eesti keele tunnis pidasid õpilased lugemisülesannete ja töövihikuülesannete ning loovate ja mänguliste ülesannete täitmist. Kõige raskemad tegevused eesti keele tunnis olid õpilaste hinnangul aga kontrolltööd, etteütlused, kirjandite kirjutamine ja grammatikareeglite õppimine. (Bubnov, Hunt 2022: 23) Huvitavana tundusid õpilastele paaris- ja rühmatööd ning mängulised ja loomingulised ülesanded ning igavana rohke kirjutamine ning pikaajaline iseseisev töö, nt üksi lugemine ning töövihiku ja töölehtede täitmine. (Bubnov, Hunt 2022: 26, 27) Oma emakeele oskuse arengut eesti keele tunnis hindasid õpilased kokkuvõttes keskmiseks, seejuures tuli välja, et mida huvitavamad tunnid õpilastele tundusid, seda rohkem tundsid nad end ka arenevat (Bubnov, Hunt 2022: 38). Inglise keele tunde tajusid õpilased mängulisemate, vaheldusrikkamate, lõbusamate ja lihtsamatena kui emakeeletunde. Lisaks mainiti, et inglise keele tunnis on rohkem rääkimist kui kirjutamist ning rohkem rühma- ja paaristöid. (Bubnov, Hunt 2022: 30)

Õpilaste arvates peaks keeletundides olema kindlasti olema koostõiseid ülesandeid, mis võimaldaksid kaasõppijatega rääkida ning oma arvamust avaldada ja kaasaksid õpilased aktiivsemalt õppimisse. Samuti sooviti rohkem mängulisi ülesandeid, sest need muudavad muidu rutiinsed tunnid ja igavad ülesanded vaheldusrikkamaks ja kaasahaaravamaks. Õpilased tõid vajalikuna välja ülesannete seostatuse päriseluga ning võimaluse päriselulaadseid situatsioone tundides läbi proovida. Kõige vähem sooviti tunnis kirjutada pikki tekste, teha töövihiku harjutusi ning täita töölehti, mida peeti üksluiseks, väsitavaks ja demotiveerivaks. Arvati ka, et hindelisi ülesandeid võiks olla vähem, kuna need tekitavad pinget ja hirmu. (Bubnov, Hunt 2022: 47) Õppijate vastustest kerkis esile ka õpetaja tähtsus tundidele hinnangu andmisel. Tore ja meeldiv õpetaja muudab juba oma isiksusega tunnid huvitavamaks. Kõige olulisem on aga siiski see, kas õpetaja suudab õppemeetodi ja õppetegevuste sobiva valikuga tunnid huvitavaks muuta. (Bubnov, Hunt 2022: 53)

Kokkuvõttes oleks eesti keele kui emakeele õppes vaja arendada nii žanripõhist lähenemist, protsessikeskset kirjutamist, lõimitud õpet kui ka aktiivõppemetoodikat, et eesti keele õppimine oleks õppijaid kaasahaarav ja tõhus ning arendaks toimetulekuoskust erinevates suhtlussituatsioonides.

2.4. Täiskasvanute gümnaasiumi õppijad eesti keele kui emakeele tunnis

Haridus on tänapäeva ühiskonnas toimetulekuks väga oluline. Õppijail, kes on õppimise mingil põhjusel pooleli jätnud, on võimalus õppeteed jätkata täiskasvanute gümnaasiumis. Selles osas vaatlen lühidalt täiskasvanute gümnaasiumis õppivate õppijate eripära võrreldes tavagümnaasiumis õppivate õpilastega ning täiskasvanute gümnaasiumi õppijate õppimise toetamise võimalusi.

Eestis on Statistikaameti 2022. aasta andmetel ilma keskhariduseta 72 100 täiskasvanut (Allemann jt 2023: 10). Õppijad jätkavad õppimise pooleli mitmesugustel põhjustel. Inimestest endist tulenevateks põhjusteks on näiteks madal enesehinnang, käitumisprobleemid, vähene õpimotivatsioon, puudulikud õpioskused ja puudulikud õpiharjumused, vähene huvi ja motivatsioon õppimise suhtes, väsimus, terviseprobleemid jm. Kodust tulenevad põhjused võivad olla kodu vähene huvitatus õpilase õppimise suhtes, pere majanduslikud või sotsiaalsed probleemid, õpilase elamine perest eraldi jm. Koolist tulenevad põhjused on madal õpimotivatsioon, madalad õpitulemused, halb õhkkond koolis, halvad suhted kaasõppurite ja õpetajaga, õpilase individuaalsusega mitteametamine jm. (Valk 2016: 7) Hariduse puudumine vähendab oluliselt inimeste töövõimalusi ja üldist eluga rahulolekut (Kittus 2019: 2).

Täiskasvanud õppijad saavad õppetööd jätkata täiskasvanute gümnaasiumis, milles õpib natuke üle 3600 inimese (Allemann jt 2023: 103). Täiskasvanute gümnaasiumis õpitakse üldise riikliku õppekava järgi, kuid neil on vähem kursusi kui tavagümnaasiumis, 96 kursuse asemel on lõpetamiseks vaja 72 kursust. Gümnaasiumi lõpus sooritatakse samad eksamid, mis tavagümnaasiumis. Täiskasvanute gümnaasiumi õppetöö on üldjuhul paindlikum kui tavagümnaasiumis: on võimalik valida hommiku- ja õhtupoolse õppe vahel, saab õppida e-õppes ning osakoormusega. (Kittus 2019: 4)

Osa täiskasvanud õppijaid katkestab aga ka teistkordse õppimise. Täiskasvanute gümnaasiumi jätab igal aastal pooleli umbes kolmandik õppureist (Räis jt 2014: 3). Peamisteks põhjusteks on seejuures perekondlikud asjaolud, tööga seotud asjaolud,

ajapuudus, rahaprobleemid, madal õpimotivatsioon, kehvad õpitulemused jm. Kui õppijal on olnud varem negatiivsed õppimiskogemused, siis võib see ka täiskasvanute gümnaasiumis õppides mõju avaldada. (Räis jt 2014: 16).

Täiskasvanud õppijad on võrreldes kooliõpilastega väljakujunenud isiksused, kellel on rohkem elukogemust ja põhimõttelisemad seisukohad eri küsimustes. Nad õpivad vabatahtlikult, seetõttu arvatakse, et neil on suurem õpisoov. Täiskasvanud on nõudlikumad õppeprotsessi ja õpetatava aine sisu suhtes. (Kittus 2019: 3–4) Täiskasvanute õpisoovi mõjutavad aga ka samad üldised tegurid, mis tavakoolis õppivaid õpilasi: õpetaja, suhted rühmakaaslastega, õppemeetodid ja õpetamisvõtted (vt Kitsnik, Sooalu 2020; Toots 2020: 21, 22, 46).

Õpetajal on täiskasvanute õpisoovi kujundamisel oluline roll. Täiskasvanud on väga tundlikud selle suhtes, kuidas neisse ja nende arvamustesse suhtutakse. Samas on nad ka ebakindlad ja kahtlevad, kas saavad õppimisega edukalt hakkama. Õpisoovi suurendavad head suhted õpetaja ja õppijate vahel ning õpetaja positiivsed hoiakud õppijate suhtes. Õpetaja saab neid suhteid ja hoiakuid ka ise teadlikult mõjutada. (Märja jt 2003: 83) Ta peaks olema siiras, avatud, sõbralik ja huumorimeelne ning ta peaks olema täiskasvanud õppijaile pigem mentor, kellel on õppijatega usalduslik suhe. Täiskasvanud õppijad hindavad positiivselt õpetajate paindlikumat ja mõistvamat suhtumist täiskasvanute gümnaasiumis võrreldes tavagümnaasiumiga. (Toots 2020: 46, 65)

Õpetaja saab täiskasvanud õppija õppimissoovi toetada ka sellega, et valib sobiva õppematerjali ja õpetamisvõtted, mis toetavad õppijate loomulikku uudishimu ja õpetavad neid õppima (Märja jt 2003: 121–122). Karina Toots on oma magistritöös intervjuerinud kogenud täiskasvanute koolitajat Anu Vaagenit, kelle arvates on väga oluline ka kaasata täiskasvanu õpirotsessi (Toots 2020: 18). Täiskasvanud soovivad kindlasti aru saada, miks nad midagi õppima peavad ja miks nad peavad seda just mingil kindlal viisil tegema. Õppijad õpivad paremini ka siis, kui nad on veendunud, et uued teadmised ja oskused on kasulikud ja vajalikud ja pakutav õppeviis aitab neil seda saavutada. (Toots 2020: 44, 45)

Vajaduse korral tuleb tegeleda ka täiskasvanute eelneva negatiivse õppimiskogemuse muutmisega. Õppijaile tuleb luua turvaline keskkond, milles nad tunneksid end hästi ja

julgeksid uusi asju proovida ning saaksid positiivseid kogemusi (Toots 2020: 22). Õpetaja peab austama õppijate arvamusi ning tunnustama õppijaid. Turvalise keskkonna jaoks on olulised ka head rühmasisesed suhted, mis vähendavad oluliselt õppimist takistavat stressi. Õpetaja hoiakutel ja õpetamisvõtetel on seejuures oluline roll. Õpetaja peab kindlasti andma õppijaile ka toetavat tagasisidet, pidades seejuures oluliseks õppeprotsessi, mitte vaid tulemust. (Kittus 2019)

Põlva täiskasvanute gümnaasiumi eesti keele tunnis motiveeris õppijaid eesti keelt õppima eesti keele vajalikkuse tunnetamine, õpetaja mõistev suhtumine, paindlikud õpitingimused ning head hinded (Toots 2020: 46). Kuuekümne protsendi õppijate hinnangul olid nende eesti keele tunnid huvitavad. Kõige rohkem meeldis täiskasvanute gümnaasiumi õppijatele eesti keele tunnis teha ühisarutelusid (80%-le), lugeda ja analüüsida eri liiki tekste ning täita töölehti (76%-le). Vähem meeldis õppijatele täita töövihiku harjutusi (33%-le) ja pidada kõnet (33%-le). (Toots 2020: 43)

Kokkuvõttes võib öelda, et täiskasvanute õppimine gümnaasiumis on oluline nii inimese enda kui ka riigi seisukohalt. Seetõttu on väga vajalik leida võimalusi täiskasvanute gümnaasiumis õppijate igakülgeks toetamiseks, et nad ei langeks koolist välja, vaid jõuaksid keskkhariduse omandamiseni. Täiskasvanute õppes on vaja tegeleda õppijate eelnevate negatiivsete õppimiskogemuste positiivsetega asendamisega, hea õpiatmosfääri loomisega, õpioskuste õpetamisega ja õppijate õppima motiveerimisega. Siin on oluline roll õppemetoodikal, õpetamisvõtetel ja õpetaja oskustel.

3. MÄNG JA MÄNGUSTAMINE ÕPPEMEETODINA

Üheks võimaluseks muuta eesti keele tunde kaasahaaravamaks on mängustamise meetod. Osas 3.1 vaatlen mängustamise mõistet ja mängustamise kasutamist eri ainete õppemeetodina. Osas 3.2 vaatlen lähemalt mängustamise kasutusvõimalusi keeletundides.

3.1. Mäng ja mängustamine üldiste õppemeetoditena

Mäng (ingl *game, play*) rahuldab inimeste emotsionaalseid põhivajadusi, nt eneseteostuse soovi, soovi midagi saavutada, soovi suhelda ja tajuda positiivseid tundeid (Männamaa 2019: 88–89). Mäng (ingl *play*) võib olla väga laia tähendusega, tähendades ka pillimängu, näitlejate mängu teatrilaval või laste mängu. Siinses magistritöös lähtun mängu (ingl *game*) kitsamast tähendusest. Sellist mängu iseloomustavad järgmised tunnused: 1) mäng toimub reaalses keskkonnas asuvas tinglikus mängumaailmas, kus kehtivad selle maailma jaoks loodud rollid ja reeglid; 2) mäng on tervikliku struktuuriga; 3) mäng pakub osalejatele väljakutset; 4) mängijad osalevad mängus vabatahtlikult ning on mängust haaratud ja tunnevad rõõmu. (Sillaots 2016: 14, Kapp 2012) Mängud võivad olla väga erinevad, näiteks mõistatamismängud, lauamängud, kaardimängud, rollimängud, arvutimängud, mobiilimängud, seiklusmängud jm.

Mänge on kogu aeg kasutatud meelelahutuses ja väikeste laste õpetamisel, kuid viimasel ajal on mängud üha rohkem levimas ka vanemate õpilaste ja täiskasvanute õppetöösse. Mängupõhine õppimine (ingl *game-based learning*) tähendab erisuguste digitaalsete või mittedigitaalsete mängude kasutamist õppimisvahenditena (Harno). Mängude abil saab modelleerida tegelikku elu ja harjutada eri situatsioonides toimetulekuks vajalikke pädevusi turvalises keskkonnas ning kaasahaaraval ja aktiivsel viisil. Näiteks kasutatakse õppetöös tõsimänge (ingl *serious games*), rollimänge (ingl *role plays*), videomänge jm. (Harno)

Hea mängu juurde kuuluvad väljakutsed ja turvalisus, suhtlemine ja koostöö, ettearvamatus ja improvisatsioon, tugevate emotsioonide kogemise võimaldamine. Väljakutsed on ülesanded, mis nõuavad mõistatamist, millegi loomist, ressursside kogumist, osavust, otsuste tegemist, riskimist vmt. Väljakutsed on kohandatud mängijate tasemele ning muutuvad järk-järgult keerulisemaks, vastavalt sellele, kuidas mängijad arenevad. (Lee, Hammer 2011: 3) Digitaalsed mängudes on tavaline ka punktide kogumine, ühelt tasemelt teisele liikumine, autasud ja võimalus tegevusi korrata, kuni eesmärk saavutatakse (Sillaots 2016: 17). Head väljakutsed tekitavad sisemist motivatsiooni, sest inimestele meeldib end proovile panna tegevustes, mis tunduvad neile mõttekana. Mängud pakuvad ka võimalusi lahendada olukordi mitut moodi, mis omakorda tõstab motivatsiooni ja kaasatust. (Lee, Hammer 2011: 3)

Turvalisus tähendab seda, et mängumaaailmas on võimalik ebaõnnestuda, ilma et see tooks kaasa tegelikke halbu tagajärgi. Kõige huvitavam on mängude juures ongi see, et kuigi inimene võib korduvalt ebaõnnestuda, siis ta tahab ikka ja jälle uuesti proovida. Mängud tekitavad tunde, et ebaõnnestumist on vaja, et edasi jõuda. (Lee, Hammer 2011: 3) Mängudes saavad osalejad proovida ka uusi rolle ja identiteete, mis võimaldavad neil teha otsuseid uuest vaatepunktist lähtuvalt. Uutes rollides on kergem ka riskida, sest ebaõnnestumine ei ole nii isiklik ja seda on palju kergem taluda. (Abigail 2015: 2) Seega vähendavad mängud oluliselt õppimisega sageli kaasnevat stressi.

Mäng võimaldab kaaslastega palju suhelda ja koostööd teha. Osa mängu võib sisaldada võistluselemente, kus osalejate eesmärk on üksteist edestada. Paljud mängud on aga koostöömängud, kus osalejate eesmärk on tegutseda koos ja saavutada mingi ühine eesmärk. Mängud aitavad kaasa ka hästitoimiva rühma tekkele, kuna eeldavad teiste kuulamist, iga liikme panustamist ja üksteise toetamist ning ühiste emotsioonide tundmist (Lobman, Lundquist 2007). Õppijad saavad mänguülesandeid hästi täites kaaslastelt ja õpetajalt tunnustust, mis mõjub positiivselt nende õppimissoovile. (Lee, Hammer 2011: 4)

Paljud mängulised tegevused on improvisatsioonilised. Improvisatsioon (ootamatus, ettemääratuse puudumine) tähendab, et õppija ei tea, mida ta täpset peab ütleva või tegema, vaid peab olukorrale kohe reageerima, kasutades oma olemasolevaid keelelisi,

matemaatilisi jm ressursse. (Lobman, Lundquist 2007) Mängud kutsuvad esile mitmesuguseid emotsioone, näiteks uudishimu, rõõmu, uhkust, lõbu, aga ka pettumust ja kurbust. Tugevad emotsioonid tekitavad ka tugevaid assotsiatsioone ning aitavad seega kaasa õpitava meeldejäämisele. Samuti aitavad mängud luua õppijal õpitavale tegeliku tähenduse ning võivad, muuta ka inimeste hoiakuid ja käitumist. (Lobman, Lundquist 2007) Mängud haaravad inimesed kaasa, sest tegevuses osalemine pakub naudingut ja annab energiat. Kui tajutakse väga suurt naudingut, võib tekkida vootunne (ingl *flow*) (Csikszentmihalyi 1990).

Termin „mängustamine” (ingl *gamification*) võeti laialdasemalt kasutusele 2010. aastal (Deterding 2011: 9). Mängustamise mõiste tuleneb mängu mõistest. Mängustamine sai alguse siis, kui mängude haaravust analüüsides jõuti järeldusele, et mänguliste elementidega on võimalik ka mittemängulisi tooteid ja teenuseid nauditavamaks ja haaravamaks muuta. Seetõttu on mängulisi meetodeid ja mõtlemist hakatud kasutama ka väljaspool mängutööstust, nt erisuguste probleemide lahendamisel ja inimeste kaasamisel või äritegevuses ja turunduses (veebilehtedel, teenustes ja kampaaniates) ning ka hariduses. (Deterding 2011: 10)

Mängustamine ei ole täpselt sama, mis mängupõhine õppimine. Kui mängupõhises õppimises kasutatakse tervikmänge, siis mängustamise põhitunnus on ühe või mõne mänguelemendi kasutamine mittemängulisel eesmärgil. (Deterding 2011: 9). Mängustamine on otsesemalt suunatud energia ja rõõmu tekkimisele ning seeläbi õpimotivatsiooni tõstmisele, mitte niivõrd hoiakute või käitumise muutmisele. (Sillaots 2016, 13, 14; Lee, Hammer 2011: 1). Kuigi mängustamise erinevaid võimalusi on uuritud päris palju, pole selle kohta siiani olemas päris ühtset teooriat ning terminoloogiat (Deterding 2011: 9). Siinses magistritöös läbi viidud uuringus kasutatakse õppemeetodina mängustamist. Teoorias on aga palju põhimõtteid sarnased nii mängudes kui ka mängustatud tegevustes ja alati pole piir ühene.

Mängustamist hariduses on senini kõige rohkem kasutatud digitaalsel kujul (vt Arnold 2014), kuid mängustamist kasutatakse ka klassiruumis ilma digitaalsete vahenditeta (vt Qiao jt 2022). Martin Sillaots on oma doktoritöös (2016) uurinud kuidas muuta ülikoolis

traditsiooniline õppimine, mis tundub õppijaile sageli igav, mängustamise abil huvitavaks ja haaravaks. Ta kasutas arvutimänge jm mängulisi elemente eesmärgiga suurendada tudengite huvi aine vastu ja aktiivsust osalemises. Tudengitelt saadud tagasiside analüüs näitas, et kõige olulisemad mänguelemendid olid tähendusrikast ja vaheldusrikast väljakutset pakkuvad ülesanded ja interaktiivsed tegevused. Kõige rohkem meeldis tudengitele mängu tagasiside element, millega nad said oma edenemise kohta kiiret teavet. Ebaõnnestumiseks võib pidada Avataride ideed, sest tudengid ei hakanud Avatare eriti aktiivselt kasutama. Kokkuvõttes olid tudengid mängustatud kursusest haaratud. Päril vootunnet neil ei tekkinud, mis polegi Sillaotsa arvates koolis toimivas õppes võimalik. (Sillaots 2016: 164)

Õpetajatest kasutab mängustamist siiski vaid väike osa. Parreño jt (2016) on näiteks näidanud, et vaid 11% nende uuringus osalenud õpetajaist kasutas mängustamist oma õppetöös regulaarselt, kuigi nende suhtumine mängustamisse oli positiivne. Õpetajaid takistab mängustamist (eriti tehnoloogiapõhist) kasutamast peamiselt aja, oskuste ja toe puudus. Samas võib oletada, et mängude ja mängustamise kasutamist takistab ka eelarvamus, sest sageli kiputakse arvama, et mängud sobivad küll algkooli ja lasteaeda, kuid gümnaasiumis ja täiskasvanute õppes ei peeta mänge enam sobivaks. (Harno)

Õppijatele mängud ja mängustatud ülesanded üldiselt meeldivad, kuid vaid siis, kui need on nende arvates mõttekad ja hästi läbi viidud. Et mängimine on vaba ja improvisatsiooniline tegevus, on ka loomulik, et mängu ja mängustatud tegevuse õnnestumine pole alati garanteeritud. Samas sõltub see siiski suures osas sobiva mängu või mängustatud tegevuse valikust, targast kohandamisest vastavalt õpperühmale ja õpieesmärgile, heast ettevalmistusest ning oskuslikust läbiviimisest. Seega on õpetaja kui mängujuhi roll tegevuse õnnestumises suur. Õpetaja loob õige õhkkonna, käivitab tegevuse ning toetab õppijaid parajal määral, kuid mitte liigselt mängustatud tegevustesse sekkudes. (Ojeda 2004: 137–139)

Samas ei saa mängu ja mängustamist pidada universaalseks imerohuks, mis lahendab kõik hariduse probleemid. Mängustamisel võib küll olla oluline roll 21. sajandil vajaminevate oskuste arendamisel, kuid mängimine ei tohiks muutuda koolis ka

kohustuslikuks, sest siis võib see ka kaotada oma positiivse mõju. (Hammer, Lee 2011) Mängustamise puhul on nähtud negatiivsena ka liigse võistlusmomendi ja välise motivatsiooni õhutamist. Seda juhul, kui mängijad peavad koguma punkte, saavad auhindu ja parandavad oma kohta edetabelis. Selle vältimiseks tuleks vähendada võistluse osa mängudes ning kasutada rohkem sisemist motivatsiooni mõjutavaid mänguelemente. (Kapp 2012)

Kokkuvõttes on mängustamise potentsiaal hariduses suur. Mängustamine haakub hästi sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitusega tõhustab õppijate kaasahaaratust. Hea mängustatud tegevus on huvitav, aktiivne ja jõukohane, sellel on selge eesmärk ning õppijad tajuvad selle kasulikkust õppimise jaoks. Mängustatud meetodid on aktiivõppe osa, kuid neid eristab tavalisest aktiivõppest veel “miski”, mis tekitab väljakutset, põnevust, tugevaid emotsioone jmt. Hea mängustatud tegevus on selline, mille juures õppijad ei soovi tegevust lõpetada ja unustavad, et nad õpivad. Hea mängustatud tegevuse läbiviimine ei ole lihtne, vaid selleks on vaja tarka ja oskuslikku õpetajat, kes valib sobivad tegevused, ehitab teadlikult üles tunni, loob õige õhkkonna, käivitab mängud ja toetab õppijaid sobivalt, aga mitte liiga palju.

3.2. Mängu ja mängustamise kasutamine keeletunnis

Osas 3.2 vaatlen lähemalt mängustamise võimalusi keeletundides.

Keeletundides kasutatavad mängud ja mängustatud tegevused võib jagada laias laastus kolmeks: soojendustegevused, lingvistilised tegevused ja suhtluspõhised tegevused. Soojendustegevuste roll on anda õppimiseks algenergiat ja äratada üles õppijate eesti keele oskused. Soojendustegevused on kiired, lühikesed ja lihtsad ning sageli seotud liikumisega. (vt Kitsnik 2019a: 48)

Lingvistilised tegevused aitavad harjutada sõnavara ja grammatilisi vorme, mida on vaja palju korrata. Mängustatud meetodid teevad muidu tüütu ja raske kordamise huvitavaks ja kergemaks. Lingvistilistes tegevustes võib kasutada näiteks sorteerimise, järjestamise ja

korraldamisega seotud tegevusi; infolünkadega ülesandeid; äraarvamismänge; otsimismänge; kokkusobitamismänge; märgistamisega seotud mänge; lauamänge; digitaalseid õppemänge. (Ketterlinus 2017: 3–4) Sõnavara ja grammatika õppimiseks on loodud mitmeid digitaalseid mängustatud rakendusi (nt Duolingo, Speakly, Blooket). Mittedigitaalselt saab sõnu ja grammatikat harjutada pantomiimide või mõistatamise abil, juhuslike huvitavate kombinatsioonide tekitamise jmt abil (vt Kitsnik 2019a: 48–49, Kitsnik 2019b, 2020b)

Suhtluspõhistes tegevustes lahendavad õppijad autentselaadseid suhtlusülesandeid ja kasutavad seejuures kõiki keelelisi ressursse, mis neil olemas on. Suhtlustegevused on rollimängud, vestlusülesanded jmt. Suhtlustegevustes langeb õppijaile suurem vastutus ning see paneb õpilase rohkem kaasa mõtlema ja seetõttu on õpilased ka rohkem motiveeritud. Kui õpilased mängivad, räägib õpetaja vähem. (Abigail 2015: 2) Mängustatud suhtlusülesanded sisaldavad palju improvisatsiooni. Impromeedid on aga struktureeritud ja raamistatud, nii et need aitavad loovusel käivituda. Improülesandeid täites tekib nali ja rõõm justkui iseenesest. Tähelepanu tuleb juhtida aga sellele, et kuigi huumori ja naeru roll on oluline, siis pole see tegelikult eesmärk, vaid mängustamise tagajärg. Lisaks annavad improtegevused keeleõppijale sisuka konteksti suhtlemiseks ning õppijail tekivad õpitud keelenditele tegelikud tähendused. Mäng aitab ka suhtuda vigadesse pingevabalt ja mõista nende loomulikkust. Impromängudes võetakse viga kui kingitust, sest see toob mängu uut energiat. Impromängud õpetavad ka tegelikus suhtluses väga vajalikku kaaslaste kuulamise oskust, kaaslaste toetamise oskust. Niimoodi saab õppija lõbusalt mängides kõige paremat keelepraktikat. (Kitsnik 2019a: 47–52; Ketterlinus 2017: 1)

Eestis on mängustatud meetodeid viimasel ajal üsna aktiivselt hakatud kasutama eesti keele kui teise keele õppes. On ilmunud käsiraamatuid, nt „Mängime ja keel saab selgeks“ (Kingisepp, Kärtner 2015), „Keelekohvik – vaba suhtlus vabas õhkkonnas“ (Kingisepp, Ilves 2020). On ilmunud ka mitu eesti keele kui teise keele mängustatud õppekomplekti: „Naljaga ...“ (Kitsnik, Kingisepp 2022a), „... pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2022b), „Sõnajalaõis B2.1“ (Kitsnik 2019b), „Sõnajalaõis. B2.2“ (Kitsnik 2020b). Mare Kitsnik on koos Aleksei Raziniga loonud täiskasvanute eesti keele B1-taseme mängustatud

suhtluskeelekursuse „Juhan“ ja seda kuus aastat läbi viinud (vt Kitsnik 2019a). Mare Kitsnik viib Tartu Ülikoolis neljandat aastat läbi kursust „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“, mis toimus 2023. aastal esimest korda ka Tartu Ülikooli Narva Kolledžis. Mare Kitsnik on ka juhendanud mitut magistritööd, mis käsitlevad mängustamist eesti keele kui teise keele tundides (Hallas 2019, Berezina 2020, Petuhhova 2019, Melnikova 2022 jt).

Pirgita-Maarja Hallas on kirjutanud magistritöö eksperimendist, milles vene õppekeelega üheksanda klassi kuue õpperühma õpilastel toimus kolme kuu jooksul üks kord nädalas mängustatud kõnekeeletund, mida viis läbi vähese kogemusega, kuid väga motiveeritud õpetaja. Magistritöö tulemused näitasid, et võrreldes tavapärase eesti keele kui teise keele tundidega hindasid õpilased mängustatud tunde oluliselt lõbusamaks ning ka kergemaks ja energilisemaks. Mängustatud tunde peeti aga tavatundidest vähem kasulikuks ja vajalikuks. Hinnangud mängustatud tundidele erinesid õpperühmiti päris palju. Kahes rühmas õnnestus mängustamine väga hästi ning õpilased tundsid ka, et nende keeleline sujuvus ja keelekasutuse terviklikkus arenesid. Kahes rühmas õnnestus mängustamine keskmiselt ning kahes rühmas ei õnnestunud väga hästi. Nendes rühmades, kus mängustamine ei õnnestunud, segas õpilasi nõrk distsipliin tunnis ja nad tundsid, et õpivad liiga vähe. Kokkuvõttes õnnestus mängustamise potentsiaali rakendada osaliselt. (Hallas 2019; Kitsnik, Hallas 2020)

Jelena Berezina on magistritööna viinud läbi 30-tunnise mängustatud õppeprogrammi kolmanda klassi vähemotiveeritud ja nõrga eesti keele oskusega õpperühmale ja uurinud selle mõju tegevusuuringuga (Kitsnik, Berezina 2021: 123). Berezina uurimuse eesmärgid olid haarata õpilasi rohkem õppetegevustesse, tekitada positiivseid emotsioone, arendada nende enesekindlust eesti keeles vestlemisel ning arendada sõnavara ja grammatikaoskust loomulikult viisil (Kitsnik, Berezina 2021: 127). Mängustatud tundide ülesehitus oli järgmine: soojendusmäng, lingvistilised mängud, vaba rääkimise mängud (Kitsnik, Berezina 2021: 128–129). Tulemused näitasid, et õpilased muutusid tunnis märgatavalt aktiivsemaks ja rõõmsamaks, seega kasvas nende motivatsioon eesti keelt õppida. Samuti said nad juurde julgust, et eesti keelt enesekindlamalt kasutada ning kaaslastega oli neil

lihtsam suhelda. Lisaks arenes õpilaste sõnavara- ning grammatikaoskus. (Kitsnik, Berezina 2021: 136)

Jekaterina Petuhhova on uurinud 8. ja 9. klassi eesti ja eestivene õpilaste vastastikuseid hoiakuid enne ja pärast hästi välja töötatud neljapäevases mängustatud koostöötegevuste projektis osalemist. Pärast projekti olid noorte hoiakud üksteise suhtes mitmes aspektis positiivsemad kui enne projekti. Töö tulemusena järeldas autor, et professionaalsed mängustatud tegevused võivad olulisel määral kergendada õpilaste omavahelist suhtlemist ning seega aidata kiirendada õpilaste lõimumist. (Kitsnik, Petuhhova 2021)

Svetlana Melnikova on uurinud oma magistritöös ühe kaheksanda klassi õpilaste mängustamise mõju eestikeelse ilukirjanduse lugemisse ja lugemistundidesse suhtumisele ning lugemisoskusele. Ta koostas 15-tunnise mängustatud aktiivõppeprogrammi raamatu „Tont ja Facebook“ põhjal ning viis selle läbi. Tulemusena muutus õpilaste suhtumine lugemistundidesse palju positiivsemaks ja suhtumine eestikeelsete tekstide lugemisse positiivsemaks. Lugemisoskusele programmil märgatavat mõju ei olnud. (Melnikova 2022).

Ka mängustatud keeletunnis on õpetaja roll väga oluline, nagu teisteski mängustatud tundides. Õpetaja ehitab mängustatud tunni üles. Ta peab teadma, mis on õpieesmärk ja selle järgi valima selle eesmärgi saavutamiseks sobivad mängustatud tegevused. Samuti peab ta arvestama oma rühma eripärasid (vanust, keeletaset, huvisid). Häid mängustatud meetodeid saab kasutada eri tasemetel ja mitmetel eesmärkidel, neid parajalt kohandades. Õpetaja peab looma mängustatud tegevuste jaoks õige õhkkonna, andma õppijaile selged juhised ja reeglid ning käivitama mängu oskuslikult. Õppijad peavad ka aru saama, miks seda tegevust tehakse ja kuidas see neile kasulik on. (vt Kitsnik 2019a) Mängustatud tegevuste õnnestumise jaoks on väga oluline ka õpperühma omavahelised suhted. Mängustatud tegevustes on vaja õppijaid korduvalt uutesse rühmadesse ja paardesse jagada, et kõik saaksid kõigiga suhelda. See aitab parandada klassi dünaamikat s.h klassi ühtekuuluvustunnet ja loob turvalise õhkkonna. (Ketterlinus 2017: 7)

Eesti keele kui emakeele tundides ei ole mulle teadaolevalt mängustamist selle nime all kasutatud. Mänge on kasutatud väiksemate laste õpetamisel (nt Bogens 2008, Piht, Piht

2010). Eesti keele tundides kasutatakse ka digitaalseid õppemänge, nagu Kuldvillak, Kahoot jt. Samuti on eesti keele kui emakeele tundides võimalik kasutada draamaõpet, mis sisaldab ka mängulisi elemente (vt Hein 2014). Mängulisi elemente sisaldab ka väitluskoolitus (vt Arutlev Haridus 2008). Palju mänguideid on Liikuma Kutsuva Kooli materjalides (Liikuma Kutsuv kool 2023).

Kokkuvõttes ei ole mulle teadaolevalt varem aga koostatud ega läbi viidud eesti keele kui emakeele tundide mängustamist sellisel viisil, et tund oleks tervikuna mängustatud ja kõik tegevused oleksid pühendatud kindla teema õpetamisele. Mängustamise meetod sobib hästi kokku nüüdisaegse sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitusega, sest hõlmab endas palju õppijate omavahelist suhtlemist, koostööd, tegevuse käigus teadmiste täendamise tekitamist. Mängustamist saab kasutada erinevate pädevuste, nii ainepõhiste kui üldpädevuste arenemise tõhustamiseks. Hästi läbiviidud mängustatud tegevused annavad õppijatele energiat, rõõmu ja jõudu õppimiseks ning aitavad õpitavat tõhusamalt omandada. Hea mängustatud tunni läbiviimine on keeruline: on vaja valida õpieesmärkide saavutamiseks sobivad mängustatud tegevused, need sobivalt järjestada, luua tunnus sobiv õhkkond, käivitada mängud ning jälgida nende kulgu, ise liigselt domineerimata. Hea mängustatud tegevus on huvitav, aktiivne ja jõukohane ning õppijad ei taha selle tegemist lõpetada.

4. UURIMISMEETOD JA UURIMISMATERJAL

Magistritöö eesmärk on katsetada mängustamise meetodit täiskasvanute gümnaasiumi eesti keele kui emakeele tundides ning uurida, kuidas mõjutab mängustamine õppijate kaasahaaratust ning kuidas sobib mängustamine õppijate ja õpetaja arvates neisse tundidesse. Eesmärgi täitmiseks korraldasin tegevusuuringu, mille käigus viisin täiskasvanute gümnaasiumi ühe üheteistkümnenda klassi viis eri tüüpi eesti keele tundi läbi mängustatult. Kontrollrühmana kasutasin teist üheteistkümnendat klassi, kelle tunnid viisin läbi tavapärasel viisil.

4.1. Uuritavad õpperühmad

Nii mängustatud kui ka tavatunnid viisin läbi Tartu täiskasvanute gümnaasiumis. Tavatunnid toimusid õhtuses 11. klassis ja mängustatud tunnid päevases 11. klassis.

Enne kursuse „Eesti keel 3. Praktiline eesti keel II. Meedia ja mõjutamine” algust täitsid mõlema 11. klassi õppijad eelankeedi (lisa 3). Eelankeedi tulemused ei ole eristatud klasside kaupa. Vastused andsid 24 õppijat: 14 meest ja 10 naist. Kolm vastajaist olid ankeedi täitmise ajal alaealised: üks kuueteistaastane ja kaks seitsmeteistaastast. Ülejäänud õppijad olid vanuses 18–38 aastat: viis kahekümneaastast, neli kahekümne ühe aastast, kolm kaheksateistkümneaastast, kaks kahekümne kahe aastast ning üks kahekümne üheksa, üks kolmekümne ühe, üks kolmekümne kahe, üks kolmekümne kuue, üks kolmekümne seitsme ja üks kolmekümne kaheksa aastane. Enne Tartu täiskasvanute gümnaasiumisse õppima tulekut oli 17 õppijat käinud viimati koolis kuni viis aastat tagasi, kaks õppijat kuus kuni kümme aastat tagasi ja viis õppijat üle kümne aasta tagasi.

Varasemates eesti keele tundides olid peaaegu kõik õppijad sageli või üsna sageli kirjutanud tekste (23 vastajat) ja teinud grammatikaharjutusi (22 vastajat). Kaks kolmandikku õppijatest (16 vastajat) oli eesti keele tundides sageli või üsna sageli suuliselt

arutlenud ning üks kolmandik oli seda vähem teinud. Esitlust koostanud ja esitlenud oli sageli või üsna sageli 40% õppijaist (10 vastajat). Rühmatöid oli sageli või üsna sageli teinud veidi üle poolte vastanutest (13 vastajat) ning veerand õppijaist (7 vastajat) olid varasemates eesti keele tundides enda sõnul sageli mänginud.

Huvitavaks või väga huvitavaks pidas oma varasemaid eesti keele tunde natuke üle 40% õppijatest (10 vastajat), poolte õppijate (12 vastajat) jaoks olid emakeele tunnid olnud keskmiselt huvitavad. Kolmandik õppijaid (8 vastajat) olid varem eesti keele tunnis olnud enda arvates väga aktiivsed või aktiivsed ning natuke üle poolte õppijate (13 vastajat) olid enda hinnangul olnud keskmiselt aktiivsed. Kaks kolmandikku õppijaist (16 vastajat) pidas oma varasemaid eesti keele tunde kasulikuks. Õppijad avaldasid soovi eesti keele tunnis teha järgnevaid tegevusi: õppida grammatikat, kirjutada ja loovkirjutada, arutleda, mängida sõnamänge või Kahooti, teha rühmatöid, vaadata filme, lugeda häid kõnesid, kirjandeid jm tekste, kirjutada lugemisülesandeid, teha viktoriini, mängida, teha läbi varasemate eksamite ülesandeid, õppida lausestust, sõnade etümoloogiat ja võõrsõnu.

Mõlemat uuringus osalenud 11. klassi olen õpetanud ka eelmisel aastal ehk 10. klassis kursusel „Eesti keel 1. Praktiline eesti keel I. Keel ja ühiskond” ja „Eesti keel 2. Praktiline eesti keel I. Keel ja ühiskond”. Eelmise eesti keele kursuse tunnid olid pigem traditsioonilised: õpetaja tutvustas teemat ja õppijad lahendasid grammatikaharjutusi, siis kontrolliti harjutusi ja lõpuks tehti kontrolltöö. Esimene ja teine kursus ongi täiskasvanute gümnaasiumis üsna grammatikakesksed, kuna mingi osa õppijaid tuleb üle pika aja uuesti kooli ja õigekiri tuleb meelde tuletada. Teisel kursusel „Eesti keel 2. Praktiline eesti keel I. Keel ja ühiskond” aga said õppijad kursuse lõpupoole ka juba mõnesid mängustatud ülesandeid proovida, kuna käisin sel ajal Mare Kitsniku kursusel „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes” ning kodutöödena oli meil võimalus kursusel õpitud mängustatud tegevusi ka oma õppijatega proovida.

Mängustatud tundide läbiviimiseks valisin päevase 11. klassi, kuna seal oli keskmiselt rohkem kohalkäijaid. Õppijad olid kohe algusest peale mängustatuse suhtes positiivselt meelestatud. Kummalegi klassile ei öelnud ma alguses, et teise klassi tunnid erinevad

nende omadest. Võimalus, et nad seda teadsid, on siiski olemas, kui keegi neist klassi õppijatest omavahel suhtles, aga see ei ole mulle teada.

Mängustatud tundidest võttis olenevalt päevast osa 13–14 õppijat ning tavatundidest 7–9 õppijat. Õppijate arv tunnis kõikus seetõttu, et täiskasvanute gümnaasiumis on tundides kohalkäimine väga vahelduv. Mängustatud tundides olid kolm õppijat alaealised, tavatundides alaealisi õppijaid polnud.

4.2. Mängustatud ja tavatundide läbiviimine

Uurimistöö jaoks valisin kõigepealt viie tunni teemad eesmärgiga katsetada mängustamist eri tüüpi tundides. Kaks teemat olid traditsioonilised õigekirjateemad: võõrsõnade õigekiri ja tsitaatsõnade käänamine ning lihtlause kirjavahemärgistamine. Ühe tunni teemaks oli väitlemine ning kahe tunni teemaks kirjutamine: juhendi kirjutamine ja tervikliku lõigu kirjutamine. Kontrollrühmas viisin need tunnid läbi oma tavapärasel viisil.

Mängustatud tunnid kavandasin koostöös juhendaja Mare Kitsnikuga, kes on eesti keele kui teise keele uurija, metoodika arendaja, õpikute koostaja ja õpetaja. Nii tavatunnid kui ka mängustatud tunnid viisin läbi mõlema klassiga „Eesti keel 3. Praktiline eesti keel II. Meedia ja mõjutamine” kursuse jooksul septembrist 2022 kuni novembrini 2022. Iga tunni pikkus oli 75 minutit. Tunnid toimusid kaks korda nädalas. Tavatunnid toimusid kolmapäeviti kell 16.30–17.45 ja neljapäeviti kell 17.55–19.10 (15.09.2022, 22.09.2022, 5.10.2022, 2.11.2022, 3.11.2022) ning mängustatud tunnid toimusid teisipäeviti kell 13.45–15.00 ja kolmapäeviti kell 10.30–11.45 (14.09.2022, 21.09.2022, 5.10.2022, 1.11.2022, 2.11.2022).

Kõik tunnid kursuse jooksul ei olnud mängustatud. Mängustamist katsetanud rühmal oli kursuse jooksul viis mängustatud tundi ja üheksa tavatundi. Esimese, tavatunni teema oli ortograafiareeglitiku kordamine. Teise, mängustatud tunni teema oli võõr- ja tsitaatsõnade õigekiri ning käänamine. Kolmandas, tavatunnis toimus kordamine ja kontrolltöö eelneva kahe tunni teemade peale. Neljanda, mängustatud tunni teema oli tarbetekstide koostamine

(juhendi koostamine). Viies ja kuues tund olid e-õppenädala tunnid, siis käisime õppijatega Tammsaare muuseumis Vargamäel. Kes õppekäigul ei osalenud, need pidid koduse tööna koostama kooli uurimistöö juhendi põhjal meespea uurimistöö tegijale, mille pidid ette kandma seitsmendas tavatunnis. Kaheksanda, mängustatud tunni teema oli lihtlause kirjavahemärgid. Üheksandas, tavatunnis õpiti lihtlause kirjavahemärke. Kümnendas, tavatunnis korraldati liht- ja lihtlause kirjavahemärke ning tunni lõpus oli kontrolltöö. Üheteistkümnenda, tavatunni teema oli eriilmeliste tekstide (graafik, tabel, diagramm jm) analüüs ning lugemisülesannete kirjutamise eripära. Kaheteistkümnendas, tavatunnis kirjutati lugemisülesannet. Kolmeteistkümnendas, mängustatud tunnis toimus väitlus ning neljateistkümnendas, mängustatud tunnis õpiti kirjutama terviklikku lõiku.

Mängustatud tunnid algasid soojendusharjutusega, mis oli alati seotud liikumisega. Sellele järgnes vajalik teoreetiline osa ja vastavalt teemale mängustatud sõnavara, grammatika, rääkimis- või kirjutamisülesanne. Tunni teise poolde oli tavaliselt planeeritud tunni teemat kokkuvõttev mängustatud ülesanne. Mängustatud ülesannete koostamisel on kasutatud ideid õpikutest „Sõnajalaõis B2.1” (Kitsnik 2019b) ja „Sõnajalaõis B2.2” (Kitsnik 2020), „Naljaga pooleks” (Kitsnik, Kingisepp 2021), „Mängime ja keel saab selgeks” (Kingisepp, Kärtner 2015), Mare Kitsniku kursusel „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes” (Kitsnik 2022) ning internetist. Mängustatud meetodite valikul lähtuti meetodi sobivusest tunni teemaga, mitmekesisusest (eesmärk oli katsetada eri tüüpi meetodeid) ning meetodi varasemast läbiproovitudusest (valiti meetodeid, mille kasutamine olid varasemate kogemuste põhjal hästi õnnestunud).

Esimese tunni teema oli võõrsõnade õigekiri ja tsitaatsõnade käänamine ning tunni eesmärk oli, et õppijad oskaksid õpitud võõrsõnu korrektselt kirjutada ja õpitud tsitaatsõnu kirjalikult korrektselt käänata. Tavatunnis oli plaanis kõigepealt vaadata üle võõrsõnade õigekirjareeglid ja seejärel teha nende peale kirjalik harjutus töövihikust. Tunni teises pooles oli kavas anda õppijatele 10 tsitaatsõna, mida õppijad peavad kasutama lauses, käänama ning õigesti vormistama. Tunni lõpus pidid õppijad leidma töövihiku harjutusest õigekirjareeglid. Mängustatud tundi kavandati neli mängustatud ülesannet. Soojendusülesandeks oli „Trükimasin” - õppijad pidid väikestes rühmades tähtaaval

trükkima võõrsõnu ja tsitaatsõnu ning iga tähe „trükkimise” korral tegema ka väikese hüppe. Seejärel andis õpetaja lühiülevaate võõrsõnade õigekirjareeglitest. Järgnes ülesanne, milles õppijad joonistasid võõrsõnade kohta Aliase kaardid. Seejärel käisid nad klassis ringi, kohtusid kaaslastega, näitasid pilti ja seletasid sõna ning kaaslane pidi sõna ära arvama ja paberile kirjutama. Seejärel vahetati kaardid ja liiguti järgmise paarilise juurde. Viimaseks ülesandeks oli väikses rühmas ühise improjutu kirjutamine, milles tuli kasutada erinevaid tsitaatsõnu, mille ta endale juhuslikult tõmbab. Kavas oli veel kokkuvõttev ülesanne, milles õpetaja pidi kirjutama tahvlile eesti tähestiku ning iga õppija pidi tulema tahvli juurde ja kirjutama ühe tähe juurde sellega algava võõrsõna või tsitaatsõna. Kui sõna oli õigesti kirjutatud, sai õppija klassist lahkuda.

Teise tunni teema oli tarbetekstid ja juhendi kirjutamine. Tavatunnis tuletati kõigepealt meelde tarbetekstide tüübid. Seejärel konspekteeriti õpikust vihikusse tarbetekstide eesmärk ja tunnused, avalduse vormistamise reeglid ja e-kirja saatmise põhimõtted. Edasi analüüsiti sülearvuti juhendit õpiku harjutuses olevate küsimuste järgi ja kirjutati vihikusse juhendi kirjutamise põhimõtted. Lõpuks alustasid õppijad UPT juhendi lugemist ja koduseks tööks jäi neil kirjutada meelespea õppijale, kes hakkab kirjutama uurimis- või praktilist tööd. Meelespeast tuli teha slaidiesitlus ja see klassis ette kanda. Mängustatud tunnis pidid õppijad soojendusülesandes näitama üksteisele leiutisi pantomiimiga ja arvama need ära. Järgnes tarbetekstide teoreetiline käsitus. Tunni põhiosa moodustas fantaasialeiutise juhendi kirjutamine. Fantaasialeiutis tekkis nii, et õppijad tõmbasid endale juhusliku nimisõna ja juhusliku omadussõna, millest kombineerus leiutis, nt *iseliikuv lamp*. Viimase lühikese ülesandena pidid õppijad esitama õpetajale küsimusi tunni teema kohta, millele õpetaja saaks kindlasti jaatavalt vastata.

Kolmanda tunni teema oli lihtlause kirjavahemärgid. Tavatunnis tuletati kõigepealt meelde, kuidas teha vahet liht-ja liitlausel. Tunni põhisosas näitas õpetaja PowerPointi slaididelt teooriat ja koos meenutati sidendeid, mis nõuavad koma, ja sidendeid, mille ette ei käi koma. Seejärel tuletati meelde koondlause kirjavahemärke ja õppijad tegi töölehelte kirjaliku harjutuse nende reeglite kohta. Siis vaadati üle ka erinevad täiendid ja nende kirjavahemärgistamine ning õppijad tegid vastava kirjaliku harjutuse. Lõpuks vaadati üle

korduvad määrused ja tehti jällegi vastav kirjalik harjutus. Mängustatud tunnis tehti soojenduseks pantomiimpilte kolmikutes. Õpetaja ütles nende piltide kohta lauseid, nt „Pildil on põõsas, jalutaja ja prügikast” ja „Pildil jalutab mees pargis” ja küsis, mis tüüpi laused need on. Seejärel tuletati lühidalt meelde lihtlause kirjavahemärgistamise reeglid. Edasi mängiti jooksumängu „Leia uus koht”. Kõik õppijad istusid ringis, aga üks seisis ringi keskel. Õpetaja luges ette lihtlause. Kui õppijad arvasid, et selles lausespeab olema koma, tõusid nad püsti ja leidsid endale kiiresti uue istekoha. Ka ringi sees seisja püüdis ruttu kuhugi istuda. Kes jäi ilma kohata, seisis ringi sisse ja põhjendas, miks lauses on või pole koma. Viimases ülesandes sai iga õppija õpetajalt viis paberriba. Igale ribale kirjutas õppija ühe lause. Lause tüübid olid ette antud, kõik olid eri tüüpi lihtlauseid: 1) ilma komata lihtlause, 2) komaga lihtlause, 3) koondlause, 4) eriliigiliste täienditega lihtlause, 5) hõlmava määrusega lihtlause. Ribad keerati rulli ja aeti segi. Iga õppija sai viis uut riba. Edasi töötati rühmades, kus kaks õppijat tegid improdialoogi, milles sobival hetkel avasid riba ja lugesid sealt lause ning pidid seda sobivalt oma jutus kasutama. Kui kõik on dialoogi teinud, vaadati kõik laused koos üle ka korrigeeriti vajaduse korral.

Neljanda tunni teema oli väitlus. Tavatunnis ennustati kõigepealt, millest võidakse rääkida artiklis pealkirjaga „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!”. Seejärel lugesid õppijad selle artikli läbi ning hindasid artikli kohta kirjutatud väidete paikapidavust oma arvamuse järgi. Seda tööd tehti individuaalselt. Edasi töötasid õppijad kolmekauparühmades, arutasid neid väiteid omavahel, väitlesid ja jõudsid rühma ühisele seisukohale. Lõpuks arutati väiteid kogu õpperühmaga, väideldi ning püüti jõuda ühistele seisukohtadele. Mängustatud tund algas soojendusülesandega, milles õppijad seisisid üksteise taga ravis ja esitasid üksteisele küsimusi, nagu *Kas sinine või roheline? Kas mets või meri? Kas mets või meri?* Need õppijad, kes valisid esimese variandi, astusid sammu paremale ja kes teise, sammu vasakule. Küsimuse esitaja ees avanes nüüd „raudtee” ja ta jooksis sellest „rongina” läbi. Teinegi tegevus oli selles tunnis sissejuhatav. Nüüd kirjutasid õppijad ise paberribale küsimuse mudeli *Kas sinine või roheline?* järgi. Seejärel käidi klassis ringi, leiti paariline, küsiti temalt oma küsimus ja vastati tema küsimusele, vahetati küsimused omavahel, otsiti uus paariline ja korrati tegevust. Järgnes lühike teoreetiline osa,

milles meenutati argumendi ülesehitust. Tunni põhiosas harjutati väitlemist ja argumentide esitamist. Seda tehti mõistujutu „Alligaatorite jõgi” põhjal, mille viis tegelast tuli igal õppijal kõigepealt individuaalselt panna järjekorda selle järgi, kui halvasti nad selles loos käitusid. Edasi tehti sama väikestes rühmades, kus tuli oma arvamust argumenteeritult esitada ning kaaslastega vaidelda.

Viienda tunni teema oli tervikliku lõigu kirjutamine. Tavatunnis meenutati kõigepealt ühiselt positiivseid meestegelasi kirjandusest ja elust. Tunni põhiosas lugesid õppijad Janek Mäggi artiklit „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!”, otsisid artiklist ühe lõigu, kus on olemas kõik argumendi osad ning analüüsisid seda argumenti. Seejärel kirjutasid õppijad 75–100-sõnalise kommentaari loetud artikli kohta, mis pidi olema üles ehitatud tervikliku lõiguna. Kui lõigud olid valmis, siis vahetasid õppijad kommentaarid omavahel ja uurisid, kas kommentaaris olev lõik vastab lõigu ülesehitusele. Tunni lõpus korjas õpetaja kõik tööd enda kätte ning andis neile järgmises tunnis tagasisidet. Mängustatud tunnis tehti kõigepealt soojendusmäng, milles jutustati lugusid ja illustreeriti neid pantomiimpiltidega. Sellele järgnes kirjutamine, õppijad kirjutasid võrdlusi „Nii ilus kui ...”, „Nii üksik kui ...” jmt tekitasid neist uusi, ootamatuid kombinatsioone. Seejärel kirjutas igaüks ühe võrdluse põhjal tervikliku lõigu, mida lasti teisel õppijal analüüsida.

Esimeses ja teises mängustatud tunnis ei jõudnud kolmandat mängustatud ülesannet ajapuudusel teha.

Tundide täpsed kirjeldused on lisades 1 ja 2.

4.3. Mängustatud tundide uurimine

Tegevusuuring on sotsiaalne uuring, mis lähtub praktilistest küsimustest ning mille eesmärk on edendada erialast tegevust (Löfström 2011: 4). Tegevusuuringu käigus otsitakse lahendusi mingile probleemile. Selleks sekkutakse tavapärasesse tegevusse ja muudetakse mingit tegevust mingil moel ning uuritakse, mis mõju muudatustel on. (Laherand 2008) Tegevusuuring sobib seega minu magistritöö eesmärgi saavutamiseks. Ma sekkusin eesti

keele kui emakeele tavapärastesse tundidesse, muutes need mängustatuks. Samal ajal viisin kontrollgrupi tunnid läbi tavapärasel viisil. Tegevuste kulgemise ning õppijate käitumise ja reaktsioonide kohta kogusin andmed enda kui õpetaja uurimispäevikusse (vt Laherand 2008), mida täitsin nii enne kui ka pärast igat tundi.

Nii mängustatud kui ka tavatundides osalenud õppijad täitsid iga tunni lõpus anonüümse tagasiside ankeedi (lisad 4 ja 5), milles hindasid tunni huvitavust, enda aktiivsust tunnis, tunni raskusastet ning kasulikkust Likerti-tüüpi viiepallisel skaalal. Anonüümsete tagasiside ankeetidega on mängustatud tundide mõju varem uurinud ka Hallas (Kitsnik, Hallas 2020), Petuhhova (Kitsnik, Petuhhova 2021), Melnikova (2023). Õpetaja uurimispäeviku abil on mängustatud tundide mõju uurinud Berezina (Kitsnik, Berezina 2021) ja Melnikova (2023). Hinnatavad kategooriad valiti vastavalt töö eesmärgile, huvitavus, aktiivsus ja jõukohasus on kaasahaaravuse komponendid (Hiver jt 2021: 5; Kitsnik 2020a). Tunni huvitavust hinnati skaalal: 1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav ja 5–väga huvitav. Tunnis osalemise aktiivsust hinnati skaalal: 1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne. Tunni jõukohasust hinnati skaalal: 1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge. Tunni kasulikkust hinnati skaalal: 1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik. Ankeedi lõpus oli vaba vastusega küsimus „*Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas*”. Ankeet oli koostatud Google Formsis ning õppijad täitsid ankeeti oma telefonist. Tunni tagasisideankeedi täitsid need õppijad, kes vastavas tunnis osalesid. Tagasisideankeet jäi kohe tunni lõpus täitmata teises mängustatud tunnis. Saatsin ankeedi õppijate meilile, kuid ankeedile vastas meili teel vaid neli õppijat, nii et nädal hiljem, järgmise tunni alguses, palusin ülejäänud õppijatel klassis ankeedi täita.

Kursuse lõpus täitsid mängustatud tundides osalenud õppijad pikema vabade vastustega tagasisideküsimustiku (lisa 6) kogu mängustatud kursuse kohta. Selles küsimustikus pidid õppijad vastama kaheksale avatud vastusega küsimusele: *Millistes mängustatud tundides sa osalesid?; Mis oli mängustatud eesti keele tundides sinu jaoks uudne? Mille poolest need tunnid erinesid tavaõppest?; Mis meeldis sulle mängustatud tundides vähem? Miks? Kas tavatunnis on tegevusi, mis on paremad? Millised ja miks?; Kuidas sa ennast mängustatud*

tundides tundsid?; Mida sa mängustatud tundides juurde õppisid?; Kas mängustatud õpe sobib sinu arvates täiskasvanute eesti keele tunni? Põhjenda.; Kas sa osaleksid parema meelega tavapärasel eesti keele tunnis või mängustatud tunnis? Miks?; Kas tahad veel midagi lisada? Kursuse lõpus täitsid ankeedi need, kes olid kursuse jooksul mängustatud tundides osalenud. See küsimustik oli paberil ja enamik õppijaid kirjutasid ankeedile ka oma nime, kuigi seda ei olnud palutud.

Mängustatud grupil toimus esimene kontrolltöö, võõr- ja tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise peale 20.09.2022. a, tavatunnis toimus sama kontrolltöö 21.09.2022. a. Teine kontrolltöö liht- ja liitlausete kirjavahemärkide peale toimus mängustatud grupil 12.10.2022. a ja tavatundide grupil 13.10.2022. a.

Magistritöö uurimismaterjaliks on seega a) õpetaja uurimispäeviku sissekanded; b) mängustatud tundides osalenud õppijate täidetud tagasiside ankeedid iga tunni lõpus; c) tavatundides osalenud õppijate täidetud tagasiside ankeedid iga tunni lõpus; d) mängustatud tundides osalenud õppijate täidetud pikem lõpuankeet tegevusuuringu lõpus; e) mängustatud tundides osalenud õppijate kontrolltööd ja tavatundides osalenud õppijate kontrolltööd.

Vastuste analüüsimisel on kasutatud nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset meetodit. Likerti-tüüpi skaaladel antud hinnangud on iga tunni kohta esitatud tabeli kujul, milles on ka rühmade hinnangute keskmised ja standardhälve. Tabelile järgneb mängustatud tunni ja tavatunni hinnangute võrdlev analüüs. Statistilise olulisuse määramiseks kasutati T-testi. Võrreldi kõigi mängustatud ja kõigi tavatundide kokkuvõtlikke näitajaid (huvitavust, aktiivsust, kergust ja kasulikkust) omavahel. Erinevus on statistiliselt oluline, kui $p < 0,05$.

Vaba vastusega küsimusest iga tunni järel antud hinnangutes on tehtud kokkuvõtte kvalitatiivse sisuanalüüsi teel (Laherand 2008). Kategooriateks on lausetest korduvana esile kerkivad teemad. On tehtud ka kvantitatiivne kokkuvõtte. Mängustatud tundides osalenud õppijate pikem tagasisideankeedi tulemusi on samuti analüüsitud kvalitatiivse sisuanalüüsi teel (Laherand 2008) ning kategooriateks on lausetest korduvana esile kerkivad teemad. On ka esitatud näiteid vabadest vastustest. Näited on valitud vastavalt samasisuliste näidete

sagedusele, välja on toodud sagedamini korduval teemal esitatud mõtted. Näitelauseses on õigekirjavead korregeeritud

4.4. Töö piirangud

Tööl on ka mõningad piirangud. Esimeseks piiranguks on mängustatud õppe katsetamise suhteliselt väike maht: ainult ühes klassis ja ainult viies õppetunnis, mis ei toimunud ka ühtse plokinä, vaid tavatundidega vaheldumisi. Samas oli iga tund pühendatud eri tüüpi teemale ning seega katsetati mängustamist küllaltki mitmekülgsest. Oluline on ka võrdväärse kontrollgrupi olemasolu, kes tegi samad tunnid läbi tavakujul ja kelle hinnangute ning tulemustega saab mängustatud tundides osalenute hinnanguid ja tulemusi võrrelda.

Teiseks piiranguks on mängustatud tundides ja tavatundides osalenud õpperühmade mõnevõrra erinev suurus. Tavatunnis osales keskmiselt 7–9 õppijat, mängustatud tundides aga 13–14 õppijat. Kummaski klassis oli olemas kindel tuumik, kes osales kõikides tundides, kuid nende kõrval oli ka üksikuid õppijaid, kes juhtusid osalema vaid ühes-kahe tunnis. Mängustatud tundides osalenud klassis oli ka kolm alaealist õppijat, kellest üks küsis vanemalt ankeetide täitmiseks loa, teised kaks seda ei teinud ning nende tagasisidet töös ei ole.

Kolmandaks piiranguks on õppetulemuste mõõtmine vaid peale kaht tundi. Selle põhjuseks oli mängustatud tundide kasutamine kahe õigekirjateema käsitlemisel. Tavaliselt olen ka hinnanud tarbeteksti kirjutamist, kuid seekord asendas seda hinnet õppekäik ja hindelise töö pidid esitama ainult need, kes õppekäigul ei osalenud ehk ainult paar õppijat. Tunnis tehtud fantaasiajuhendit ma ei hinnanud. Samuti ei hinnanud ma tervikliku lõigu kirjutamist, sest tegemist oli harjutamisega kirjutamisülesandeks, mis ootas õppijaid ees uues õppetsükli.

4.5. Tegevusuuringu läbiviimise eetika

Mõlemad grupid, tavatunni ja mängustatud tunni grupp, olid teadlikud, et nad osalevad magistritöö jaoks tehtavas tegevusuuringus. Tegevusuuringu parema õnnestumise nimel (ausama tagasiside saamise eesmärgil) ei räägitud esialgu mängustatud grupile, et neil on kontrollgrupp, kelle tunnid on teistmoodi üles ehitatud, ning samamoodi ei teadnud tavatunni grupp mängustatud grupi olemasolust. Kuna tegemist oli hommikuse ja õhtuse grupiga võib eeldada, et nad omavahel eriti ei suhelnud. Päris välistada siiski ei saa, et keegi võis teadlik olla, et paralleelklassil on teistsugused tunnid. Kui viimased tagasisided olid antud, rääkisin õppijatele lähemalt läbi viidud tegevusuuringust ja oma magistritöö eesmärkidest.

Kõik küsimustikud, mis õppijad täitsid, olid anonüümsed ning see oli kirjas ka küsimustike sissejuhatuses. Pikem lõpuküsimustik oli anonüümne, kuigi mõned õppijad lisasid sellele ka oma nime. Andmeid analüüsiti anonüümselt.

Mängustatud tundides osales ka kolm alaealist õppijat, kellest üks küsis vanemalt ankeetide täitmiseks loa, teised kaks seda ei teinud ning nende tagasisidet töös ei ole.

5. UURIMISTULEMUSED

Selles peatükis on esitatud uurimistulemused. Osas 5.1 on esitatud õppijate ja õpetaja tagasiside iga tunni kohta ja osas 5.2 kokkuvõtlik tagasiside.

5.1. Tagasiside igale tunnile

5.1.1. Esimene tund. Võõr- ja tsitaatsõnade õigekiri, tsitaatsõnade käänamine

Õppijate tagasiside

Esimeses tavatunnis osales 10 õppijat, kes kõik andsid ka tagasisidet. Esimeses mängustatud tunnis osales 14 õppijat, neist 11 andsid tagasisidet. Kaks õppijat ei saanud tagasisidet anda, sest olid alaealised. Õppijate hinnangud tunnile Likerti skaaladel on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Õppijate tagasiside esimesele tavatunnile ja esimesele mängustatud tunnile.

	tava huvitavus (n=10)	tava aktiivsus (n=10)	tava kergus (n=10)	tava kasulikkus (n=10)	mäng huvitavus (n=11)	mäng aktiivsus (n=11)	mäng kergus (n=11)	mäng kasulikkus (n=11)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	1	0	0	0	0	0
3	1	5	8	0	0	0	0	1
4	4	3	1	7	1	5	4	2
5	5	1	0	3	10	6	7	8
M	4,4	3,4	3,0	4,3	4,9	4,5	4,6	4,6
SD	0,4	0,8	0,4	0,5	0,3	0,5	0,6	0,6

Tunni huvitavust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav, 5–väga huvitav). Tavatundi hindas 10 õppijat, viis neist pidas tundi väga huvitavaks, neli huvitavaks ning üks keskmiseks. Tavatunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,4 palli ehk „huvitava“ ja „väga huvitava“ vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, 10

neist pidas tundi väga huvitavaks ja üks huvitavaks. Mängustatud tunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,9 palli ehk 0,1 palli vähem kui „väga huvitav”.

Tunnis osalemise aktiivsust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne). Tavatundi hindas 10 õppijat, üks neist hindas, et oli tunnis väga aktiivne, kolm hindasid, et olid aktiivsed, viis õppijat olid keskmiselt aktiivsed ning üks õppija hindas, et oli vähem aktiivne. Tavatunni aktiivsuse keskmiseks kujunes 3,4 palli ehk „keskmiselt aktiivse” ja „aktiivse” vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, kuus neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed ning viis õppijat olid enda hinnangul aktiivsed. Mängustatud tunni aktiivsuse keskmiseks tuli 4,5 palli ehk „aktiivse” ja „väga aktiivse” vahel.

Tunni raskusastet hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge). Tavatundi hindas 10 õppijat, üks õppija hindas tundi kergeks, kaheksa õppijat keskmiseks ja üks õppija raskeks. Tavatunni raskusastme keskmiseks kujunes 3 palli ehk täpselt keskmise raskusastmega. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, seitse õppijat pidasid tundi väga kergeks ja neli kergeks. Mängustatud tunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,6 palli ehk „kerge” ja „väga kerge” vahel.

Tunni kasulikkust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik). Tavatundi hindas 10 õppijat, kolm õppijat pidasid tundi väga kasulikuks ja seitse õppijat kasulikuks. Tavatunni kasulikkuse keskmine kujunes 4,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, kaheksa neist pidas tundi väga kasulikuks, kaks õppijat pidas kasulikuks ja üks õppija keskmiselt kasulikuks. Mängustatud tunni keskmine tuli 4,6 palli ehk 0,1 palli kõrgem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel.

Avatud küsimusele kirjutasid vastuse kõik tavatunni ankeedile vastanuist (n=10) ja kõik mängustatud tunni ankeedile vastanuist (n=11). Vastused on teemade kaupa rühmitatult esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Õppijate esimese tavatunni ja mängustatud tunni vastused küsimusele „Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas”.

	tavatund	mängustatud tund
meeldivus	-Positiivsed emotsioonid. -Mulle väga meeldis selle tunni teemad, /.../.	- Tekitas väga positiivse mõtte, tund jääb kindlasti pikaks ajaks meelde, aitäh! - Üks lõbusamaid ja vingemaid tunde üle pika aja koolis. - Kool polegi nii jube koht. - Väga äge on tundi mängides läbi viia, /.../.
huvitavus	-Kuna eesti keel on suhteliselt kuiv õppeaine, siis väike huumor ja mängulisus teeb seda kindlasti huvitamaks (ÜL 16).	Huvitavad ideed. Tekkis huvi Anu Saagimi tegemiste kohta.
suhtlemine		-/.../, niimoodi on teistega kõige kergem tutvuda ja suhelda.
sooviks veel		-Võiks veel mängida.
kartus		-Võib-olla see, et kuidas ma saan aru nendest tsitaatsõnadest, aga masain kuidagi ikka üldiselt aru nendest.
õppimise vajalikkus	-/.../ andis mõtte rohkem õppida eesti keele grammatikat. - Võõrsõnade kirjutamine tuleks vahel ikka üle vaadata -Väga palju on vaja meelde tuletada reegleid.	
keerulikkus	-Eesti keel on arvatust keerulisem. -et sõnadest lausete mõtlemine ei tohiksolla nii keeruline -Meil on päris palju võõrsõnu	
kasulikkus	-Sõnade jaoks lausete loomine ei olnud mitte tore, vaid näitas ka nendekäänamistja reeglite praktilistkasutust.	

Tavatunni kohta kirjutatud lausetest kerkisid esile järgmised teemad: keerulisus, õppimise vajalikkus, meeldivus, huvitavus ja kasulikkus. Keerulisust mainiti kolmel korral, nimetades nii eesti keele üldist keerukust, võõrsõnade hulka kui ka tunnis tehtud ülesande keerukust. Samuti kolmel korral räägiti õppimise vajalikkusest. Vajalikuks peeti reeglite meeldetuletamist ja eesti keele grammatika õppimist. Kaks korda mainiti meeldivust, toodi

esile tunni teema meeldivus ja üldised positiivsed emotsioonid tunnist. Huvitavust nimetati üks kord. Seejuures toodi esile eesti keele kuivus ja nimetati positiivsena ühe harjutuse humoorikus ja mängulisus. Samuti üks kord nimetati kasulikkust. Kasulikuks peeti sõnadest lausete loomist, mis näitas reeglite praktilist kasutust.

Mängustatud tunni kohta kirjutatud lausetes kerkisid esile järgmised teemad: meeldivus, huvitavus, suhtlemine, mäng ja kartus. Meeldivust nimetati neljal korral. Toodi välja tunni ägedust, lõbusust, et tund oli vinge ja positiivne. Öeldi, et kool polegi nii jube koht ja arvati, et mängustatud tund jääb kauaks meelde. Huvitavust mainiti kahel korral, nimetati huvitavaid ideid ja huvi tekkimist Anu Saagimi vastu (ta oli improjutu peategelane). Suhtlemist toodi esile üks kord, öeldi, et sel viisil on kerge kaaslastega tutvuda ja suhelda. Samuti üks kord nimetati mängu ehk soovi veel mängida. Üks kord oli välja toodud ka kartus. Õppija kartis, kuidas ta tsitaatsõnadest aru saab, kuid mainis, et sai neist kuidagi ikka aru.

Õpetajapäevik

Õpetaja arvamuste kokkuvõtte esimesele mängustatud ja esimesele tavatunnile on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Õpetajapäeviku kokkuvõtte esimesele mängustatud ja esimesele tavatunnile.

	enne tundi	pärast tundi
tava	Ettevalmistus–kirjeldasin ettevalmistuseks kuluvat aega. Ennast õppija rolli panemine–tunne mängude mängimise ajal, mängude keerulisus. Kahtlused–kas jõuan kõik läbi viia, võõrsõnade mäng võib olla raske. Ootused–elevust tekitab soojendusmäng; improjutt meeldib mulle endale kõige rohkem ja usun, et see õnnestub kõige paremini; usun, et õppijad tulevad mängudega kaasa.	Õnnestumised –esimesed kolm mängustatud tegevust õnnestusid suurepäraselt; üks rühm hüppas väga entusiastlikult soojendustegevuse ajal; soojendustegevuse ajal oli klass positiivseid emotsioone täis; võõrsõnade joonistamine tundus õppimise mõttes kõige efektiivsem. Probleemid – soojendustegevuse ajal oli üks rühm veidi uje ega teinud päris aktiivselt kaasa; võõrsõnade joonistamise mängus ei jõudnud me nii palju võõrsõnu läbi vaadata kui tavaliselt. Üllatused - olin võõrsõnade mängustatud tegevuse huvitavust ja kasulikkust enne tundi alahinnanud, tegelikult oli see kaasahaarav ja õpetlik mäng. Tähelepanekud edaspidiseks– kui õppijad kirjutavad tsitaatsõnadega improjuttu, peaks õpetaja neid jutte kontrollima või pärast tuleks tsitaatsõnad vastavates käänetes tahvlile õigesti kirjutada.
mäng	Ettevalmistus– ei ole nii põhjalik, kui enne mängustatud tundi. Ootused – arvan, et jõuan rohkem võõrsõnu läbi võtta kui mängustatud tunnid; arvan, et see klass teeb kontrolltöö paremini. Emotsioonid– tundsin suuremat pinget kui mängustatud tunnis; kurb, et ei saa selle klassiga mängida. Õnnestumised– harjutuste kontrollimine läks ladusalt, õppijad said harjutada ka lik- ja likkusliidetega sõnade käänamist; tsitaatsõnad kirjutasin erinevates käänetes tahvlile. Üllatused– läbisime sama materjali, mis mängustatud tunnis. Probleemid– õppijad ei saanud võõrsõnu seletada.	Õnnestumised– harjutuste kontrollimine läks ladusalt, õppijad said harjutada ka lik- ja likkusliidetega sõnade käänamist; tsitaatsõnad kirjutasin erinevates käänetes tahvlile. Üllatused– läbisime sama materjali, mis mängustatud tunnis. Probleemid– õppijad ei saanud võõrsõnu seletada.

Kokkuvõttes läks esimene mängustatud tund hästi korda. Õppijad hindasid tunni huvitavust keskmiselt 4,9 palliga, aktiivsust 4,5 palliga ning kergust ja kasulikkust 4,6 palliga. Vabades vastustes tõid õppijad välja tunni ägedust, lõbusust, huvitavust, kaaslastega suhtlemist jm. Õpetaja hinnangul läks tund korda isegi paremini, kui ta ootas. Kõik mängustatud tegevuse õnnestusid suurepäraselt ning õpetaja oli üllatunud võõrsõnade õppimise tegevuste huvitavusest ja kasulikkusest.

5.1.2. Teine tund. Tarbetekstid. Juhendi kirjutamine

Õppijate tagasiside

Teises tavatunnis osales üheksa õppijat, kes kõik andsid ka tagasisidet. Teises mängustatud tunnis osales 14 õppijat, neist 11 andsid tagasisidet. Kaks õppijat ei saanud tagasisidet anda, sest olid alaealised. Õppijate hinnangud tunnile Likerti skaaladel on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õppijate tagasiside teisele tavatunnile ja teisele mängustatud tunnile.

	tava huvitavus (n=9)	tava aktiivsus (n=9)	tava kergus (n=9)	tava kasulikkus (n=9)	mäng huvitavus (n=11)	mäng aktiivsus (n=11)	mäng kergus (n=11)	mäng kasulikkus (n=11)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	2	0	0	0	0	0
3	3	5	1	1	0	0	2	1
4	3	2	4	2	5	8	5	6
5	3	1	2	6	6	3	4	4
M	4	3,3	3,7	4,6	4,5	4,3	4,2	4,3
SD	0,8	0,8	1	0,7	0,5	0,4	0,7	0,6

Tunni huvitavust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav, 5–väga huvitav). Tavatundi hindas üheksa õppijat, kolm neist pidas tundi väga huvitavaks, kolm huvitavaks ning kolm keskmiseks. Tavatunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,0 palli ehk tund oli õppijate arvates huvitav. Mängustatud tundi

hindas 11 õppijat, kuus neist pidas tundi väga huvitavaks ja viis huvitavaks. Mängustatud tunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,5 palli ehk „huvitava” ja „väga huvitava” vahel.

Tunnis osalemise aktiivsust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne). Tavatundi hindas üheksa õppijat, üks neist hindas, et oli tunnis väga aktiivne, viis õppijat olid keskmiselt aktiivsed, kaks hindasid, et olid aktiivsed, ning üks õppija hindas, et oli vähem aktiivne. Tavatunni aktiivsuse keskmiseks kujunes 3,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „keskmiselt aktiivse” ja „aktiivse” vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, kolm neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed ning kaheksa õppijat olid enda hinnangul aktiivsed. Mängustatud tunni aktiivsuse keskmiseks tuli 4,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „aktiivse” ja „väga aktiivse” vahel.

Tunni raskusastet hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge). Tavatundi hindas üheksa õppijat, kaks õppijat hindasid tundi väga kergeks, neli õppijat kergeks, üks õppija keskmiseks ja kaks õppijat raskeks. Tavatunni raskusastme keskmiseks kujunes 3,7 palli ehk 0,2 palli rohkem kui „keskmise” ja „kerge” vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, neli õppijat pidasid tundi väga kergeks, viis kergeks ja kaks keskmiseks. Mängustatud tunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,2 palli ehk 0,2 palli rohkem kui „kerge” tund.

Tunni kasulikkust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik). Tavatundi hindas üheksa õppijat, kuus õppijat pidasid tundi väga kasulikuks, kaks õppijat kasulikuks ning üks õppija keskmiselt kasulikuks. Tavatunni kasulikkuse keskmine kujunes 4,6 palli ehk 0,1 palli rohkem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel. Mängustatud tundi hindas 11 õppijat, neli neist pidas tundi väga kasulikuks, kuus õppijat pidas kasulikuks ja üks keskmiselt kasulikuks. Mängustatud tunni keskmine tuli 4,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel.

Avatud küsimusele kirjutasid vastuse kõik tavatunni ankeedile vastajat (n=9). Mängustatud tunni ankeedile vastanuist jättis üks avatud küsimusele vastamata (n=10). Vastused on teemade kaupa rühmitatult esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Õppijate teise tavatunni ja mängustatud tunni vastused küsimusele „Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas”.

	tava	mäng
meeldivus	-/.../ Väga positiivne.	-Lõbusa meeleolu. - /.../, kuid lõbusad lahendused. - Rõõmsameelsuse. - Väga hea tund, ma tunnen suurt rõõmu, et eesti keele tunnid on nii toredad.
tüütus/huvitavus		- Natuke tüütu tööülesanne, /.../ - põnevust ja /.../
loovus		- /.../ ja loovust - Ideede rohke
sooviks veel		- Võiks veel
ükskõiksus	- Midagi erilist. - Väljas on valge.	- Ei oska väga midagi ütelda.
keerulisus	- Eesti keel on keeruline	
kasulikkus	- Näited UPT tegemisel olid väga kasulikud e-õppe töö- ülesande tegemisel. - Saadud informatsioon on kasulik igapäevaelus, oskananalüüsida tarbetekste paremini. - Palju uusi teadmisi. /.../ - Kinnitus varasematele kogemustele. -Tarbetekstide reeglid lihtsustavad nende koostamist.	- Mega palju õppisin, aitäh teile, te muutsite mu elu.
muu	-Tarbetekstidega puutume kokku kõigis eluvaldkondades.	-Osad leiutised võiks päriselt ka olemas olla

Tavatunni kohta kirjutatud lausetest kerkis kõige rohkem esile kasulikkus, mida toodi välja lausa viiel korral. Kasulikuks peeti tundi, sest seda arvati olevat abiks koduse töö tegemisel, lisaks peeti saadud informatsiooni kasulikuks igapäevaelus, mainiti ka, et saadi palju uusi teadmisi ning kinnitust varasematele kogemustele. Peale kasulikkuse oli tavatundide kohta antud vastustes kaks korda näha ükskõiksus: öeldi, et tund polnud midagi erilist, ja nentides, et väljas on valge (tegemist on õhtuse klassiga). Meeldivust mainiti ühel korral, tuues välja, et tund oli positiivne. Üks kord mainiti eesti keele keerulisust.

Mängustatud tunni kohta kirjutatud lausetes kerkis kõige rohkem esile meeldivus, mida väljendati neljal korral, näiteks oli meeleolu lõbus, lahendused lõbusad, aga toodi ka välja rõõmsameelsust ja rõõmu selle üle, et eesti keele tunnid nii toredad on. Lisaks peeti tundi ka põnevaks ja loovaks ning ideederohkeks. Üks õppija arvas, et tunnis välja mõeldud fantaasialeiutised võiks ka päriselt olemas olla. Vastukaaluks võib välja tuua ühe arvamuse, milles peeti tunnis antud tööülesannet tüütuks. Üks kord avaldati soovi veel mängulisi tunde kogeda. Korra väljendati tunni kasulikkust ning korra ka ükskõiksust, öeldes, et osata midagi tunni kohta öelda.

Õpetajapäevik

Õpetaja arvamuste kokkuvõtte teisele mängustatud ja teisele tavatunnile on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Õpetajapäeviku kokkuvõtte teisele mängustatud ja teisele tavatunnile.

	enne	pärast
mäng	Emotsioonid – eelmise õnnestunud tunni tõttu, lähen uude juba palju enesekindlamana. Ootused – varem on olnud raske juhendi kirjutamise tundi tegevustega täita, arvan, et nüüd tegevust jätkub; tahaksin kindlasti kokkuvõtvat mängu proovida; tund tuleb põnev ja sisukas; arvan, et õppijad kirjutavad humoorikaid juhendeid fantaasialeiutistele. Kahtlused – pole kindel, kas ajaliselt jõuame kokkuvõtva mänguni.	Õnnestumised – enamusele õppijatest meeldis soojendustegevus; puuduliku juhendi analüüsimine õnnestus; juhendi kirjutamine rühmatööna õnnestus väga hästi, juhendid olid üksikasjalikud ja vaimukad; Probleemid – mõned õppijad ei tõusnud soojendustegevuse ajal püsti, kuigi kaasa tegid, ma lasin neil istuda; ma polnud enne tundi mõelnud, kas õppijad peaksid teooria üles kirjutama või mitte; me ei jõudnud arutada, kas fantaasialeiutist võiks ka tootma hakata; viimane mängustatud tegevus jäi tegemata. Tähelepanekud edaspidiseks – juhendi kirjutamine mängustatud võtetega on palju huvitavam ja see tund võiks ka edaspidi selline olla; järgmises tunnis võiks proovida kokkuvõtvat tegevust kordamise eesmärgil.
tava	Ettevalmistus – juhendi analüüsiks olen otsinud abistavaid lauseid (M. Ehala ja M. Kitsniku töövihikust „Praktiline eesti keel” 10. klass 2. vihik (lk17)). Probleemid – hääl on ära; juba varasematel aastatel olen mõelnud, et selle teema käsitlemisel oleks vaja midagi haaravamat teha. Ootused – huvitav, kuidas puuduliku juhendi analüüsimine õnnestub.	Õnnestumised – kõik tegevused möödusid plaanipäraselt. Üllatused – tegelikult võtsid ka tavatunni tegevused kogu tunni aja; lugesime anekdoote õpiku kaanel ja saime naerda. Probleem – tavatund on üldjoontes ikkagi emotsioonitu.

Kokkuvõttes õnnestus teine mängustatud tund hästi. Õppijad hindasid tunni huvitavust keskmiselt 4,5 palliga, aktiivsust 4,3 palliga ning kergust 4,2 palliga ja kasulikkust 4,3 palliga. Vabades vastustes tõid õppijad välja tunni toredust jm. Õpetaja hinnangul läks tund korda, eriti hästi tulid välja fantaasialeiutiste juhised. Õpetaja oli kindel, et hakkab seda mängustatud tegevust edaspidi selle teema juures alati kasutama.

5.1.3. Kolmas tund. Lihtlause. Lihtlause kirjavahemärgid

Õppijate tagasiside

Kolmandas tavatunnis osales seitse õppijat, kes kõik andsid ka tagasisidet. Kolmandas mängustatud tunnis osales 14 õppijat, neist 10 andsid tagasisidet. Kaks õppijat ei saanud tagasisidet anda, sest olid alaealised. Õppijate hinnangud tunnile Likerti skaaladel on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Õppijate tagasiside kolmandale tavatunnile ja kolmandale mängustatud tunnile.

	tava huvitavus (n=7)	tava aktiivsus (n=7)	tava kergus (n=7)	tava kasulikkus (n=7)	mäng huvitavus (n=10)	mäng aktiivsus (n=10)	mäng kergus (n=10)	mäng kasulikkus (n=10)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	1	0	0	0	1	0
3	2	0	3	1	0	0	1	0
4	0	4	1	1	1	3	2	2
5	5	2	2	5	9	7	6	8
M	4,4	4	3,6	4,6	4,9	4,7	4,3	4,8
SD	0,9	0,9	1,0	0,7	0,3	0,5	1,0	0,4

Tunni huvitavust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav, 5–väga huvitav). Tavatundi hindas seitse õppijat, viis neist pidas tundi väga huvitavaks ning kaks keskmiseks. Tavatunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „huvitava” ja „väga huvitava” vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, üheksa neist pidas tundi väga huvitavaks ja üks huvitavaks. Mängustatud tunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,9 palli ehk 0,1 palli vähem kui „väga huvitav”.

Tunnis osalemise aktiivsust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne). Tavatundi hindas seitse õppijat, kaks neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed, neli hindasid, et olid aktiivsed, ja üks õppija oli vähem aktiivne. Tavatunni aktiivsuse keskmiseks kujunes 4,0 palli ehk õppijad oli tunnis „aktiivsed”. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, seitse neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed, ning kolm õppijat olid enda

hinnangul aktiivsed. Mängustatud tunni aktiivsuse keskmiseks tuli 4,7 palli ehk 0,2 palli rohkem kui „aktiivse” ja „väga aktiivse” vahel.

Tunni raskusastet hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge). Tavatundi hindas seitse õppijat, kaks õppijat hindasid tundi väga kergeks, üks õppija kergeks, kolm õppijat keskmiseks ja üks õppija raskeks. Tavatunni raskusastme keskmiseks kujunes 3,6 palli ehk 0,1 palli rohkem kui „keskmise” ja „kerge” vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, kuus õppijat pidasid tundi väga kergeks, kaks kergeks, üks keskmiseks ja üks raskeks. Mängustatud tunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „kerge” ja „väga kerge” vahel.

Tunni kasulikkust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik). Tavatundi hindas seitse õppijat, viis õppijat pidasid tundi väga kasulikuks, üks õppija kasulikuks ning üks õppija keskmiselt kasulikuks. Tavatunni kasulikkuse keskmine kujunes 4,6 palli ehk 0,1 palli rohkem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, kaheksa neist pidas tundi väga kasulikuks ja kaks õppijat kasulikuks. Mängustatud tunni kasulikkuse keskmine tuli 4,8 palli ehk 0,2 palli vähem kui „väga kasulik” tund.

Avatud küsimusele kirjutasid vastuse kõik ankeedile vastajad (n=7). Mängustatud tunni ankeedile vastanuist kirjutasid vastuse samuti kõik ankeedile vastajad (n=10). Vastused on teemade kaupa rühmitatult esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Õppijate kolmanda tavatunni ja mängustatud tunni vastused küsimusele „Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas”.

	tava	mäng
meeldivus	- Väga vinge, /.../ oli. Mulle väga meeldis.	- Positiivse mõtte tekitas, tahan iga päev käia eesti keele tunnis - Lõbus - Rõõmu - Väga vahva tund oli, võiks teinekordki. - Eesti keel on lahe
huvitavus	- Huvi - /.../ huvitav tund oli. /.../	- Eesti keel /.../ saab olla huvitav
keerulisus	- No on ikka palju variante lausete moodustamiseks	-Eesti keel ei ole nii raske, /.../
õppimise vajalikkus	- Kaashäälikuühendit peab veel õppima.	
ükskõiksus	- Halb ilm. - Kui pimedaks ilm järsku muutus.	
kasulikkus	- Olen alati teinud vastupidist - eriliigilised olen pannud komaga ja samaliigilised komata. Keegi pole tänase tunnini mind parandanud.	- Arendav tund - Sedasi läbi mängides ja proovides jäävad asjad kuidagi paremini meelde. - Nagu Aristoteles ütles, et mängimine on alati parim lahendus.
sooviks veel		- Mängime ikka veel
kartus	- Hirm on pigem teiste inimeste kui minu enda lolluse ees.	

Tavatunni kohta kirjutatud lausetest kerkisid esile järgmised teemad: huvitavus, meeldivus, keerulisus, õppimise vajalikkus, ükskõiksus, kasulikkus ja kartus. Tunni

huvitavust mainiti kahel korral. Samuti kahel korral ilmnes vastustest ükskõiksus tunnis suhtes, nenditi, et ilm on halb ja järsku läks pimedaks. Muid aspekte mainiti kõiki korra. Meeldivust näitas arvamus, et tund oli väga vinge. Eesti keele keerulisust ja õppimise vajalikkust seostati sellega, et lausete moodustamiseks on väga palju variante ja kaashäälikuühendit oleks vaja veel õppida. Tunni kasulikkus tuli välja kommentaarist, mille õppija kirjutab, et on varem eriliigilisi ja samaliigilisi täiendeid hoopis vastupidi kirjavademärgistanud. Samas toodi ka välja, et kardetakse eksida teiste inimeste ees.

Mängustatud tunni kohta kirjutatud lausetest kerkis selgelt esile meeldivus viie vastusega. Kirjutati, et tund oli rõõmus, lõbus, vahva, tekitas positiivse mõtte ning avaldati soovi iga päev eesti keeles käia. Samuti nimetati eesti keelt lähedaks. Järgmisena kerkis esile kasulikkus kolme vastusega. Tundi peeti arendavaks ning öeldi, et mängides ja proovides jäävad asjad paremini meelde. Üks kord mainiti, et eesti keel saab olla huvitav ja samuti ühel korral leiti, et eesti keel polegi raske. Ühel korral avaldati ka soovi veel mängida.

Õpetajapäevik

Õpetaja arvamuste kokkuvõte kolmandale mängustatud ja kolmandale tavatunnile on esitatud tabelis 9.

Tabel 9. Õpetajapäeviku kokkuvõte kolmandale mängustatud ja kolmandale tavatunnile.

	enne	pärast
mäng	Kahtlused – seekord palju: soojendusmängus pantomiimi tegemisega võib tulla raskusi; teises mängus kardan, et õppijad ei jookse ning lauseid on raske jälgida; kardan, et kolmandat mängu ei jõua korralikult lõpuni teha. Emotsioonid – keskmisest kõrgem ärevus.	Õnnestumised – hea meel, et võtsin juhendaja nõu kuulda; enamik õppijatest tulid pantomiimiga kaasa; jooksupäevus oli väga emotsiooniderikas; jõudsime suurem osa õppijate kirjutatud lausetest üle vaadata; vigasemad laused kirjutasin õigesti tahvlile. Probleemid – paar õppijat ei tahnud pantomiimiga kaasa tulla; kõigil ei sujunud improdialoog (õppijatel oli raske juhuslikke lauseid seostatult teksti lisada) Emotsioonid – õppijatel oli terve tund väga lõbus. Tähelepanekud edaspidiseks – esimese ja kolmanda mängustatud tegevuse laused tuleks koos õppijatega läbi vaadata; teises mängus peaks olema ühte tüüpi laused, et tegevus väga keeruliseks ei läheks
tava	Ootused – mingeid erilisi ootusi pole. Emotsioonid – puudub ärevus nagu enne mängustatud tundi.	Tähelepanekud edaspidiseks – liiga palju teemasid pole mõtet ühte tundi panna, sest siis saab ühele teemale põhjalikumalt keskenduda. Üllatused – harjutused said kiiresti valmis. Õnnestumised – mõtlesin kiiresti välja, kuidas ülejäänud aega täita; parandasime koos vigaseid lauseid

Kokkuvõttes õnnestus kolmas mängustatud tund väga hästi. Õppijad hindasid tunni huvitavust keskmiselt 4,9 palliga, aktiivsust 4,7 palliga ning kergust 4,3 palliga ja kasulikkust 4,8 palliga. Vabades vastustes tõid õppijad välja rõõmu, lahedust ja ka mängustamise kasulikkust õpitava omandamisele jm. Õpetaja hinnangul läks tund kokkuvõttes väga hästi korda, kuigi enne tundi oli tal kahtlusi jooksumängu osas.

5.1.4. Neljas tund. Väitlus

Neljandas tavatunnis osales kuus õppijat, kes kõik andsid ka tagasisidet. Kolmandas mängustatud tunnis osales 13 õppijat, neist 10 andsid tagasisidet. Kaks õppijat ei saanud tagasisidet anda, sest olid alaealised. Õppijate hinnangud tunnile Likerti skaaladel on esitatud tabelis 10.

Õppijate tagasiside

Tabel 10. Õppijate tagasiside neljandale tavatunnile ja neljandale mängustatud tunnile.

	tava huvitavus (n=6)	tava aktiivsus (n=6)	tava kergeus (n=6)	tava kasulikkus (n=6)	mäng huvitavus (n=10)	mäng aktiivsus (n=10)	mäng kergeus (n=10)	mäng kasulikkus (n=10)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	1	0
3	2	1	2	2	0	1	0	2
4	0	3	1	2	2	2	2	2
5	4	2	3	2	8	7	7	6
M	4,3	4,2	4,2	4	4,8	4,6	4,5	4,4
SD	0,9	0,7	0,9	0,8	0,4	0,7	0,9	0,8

Tunni huvitavust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav, 5–väga huvitav). Tavatundi hindas kuus õppijat, neli neist pidas tundi väga huvitavaks ning kaks keskmiseks. Tavatunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,3 palli ehk 0,2 palli vähem kui „huvitava” ja „väga huvitava” vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, kaheksa neist pidas tundi väga huvitavaks ja kaks huvitavaks. Mängustatud tunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,8 palli ehk 0,2 palli vähem kui „väga huvitav”.

Tunnis osalemise aktiivsust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne). Tavatundi hindas kuus õppijat, kaks neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed, kolm hindasid, et olid aktiivsed, ja üks õppija oli keskmiselt aktiivne. Tavatunni aktiivsuse keskmiseks kujunes 4,2 palli ehk õppijad oli tunnis 0,2 palli rohkem kui „aktiivsed”. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, seitse neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed,

kaks õppijat olid enda hinnangul aktiivsed ja üks õppija keskmiselt aktiivne. Mängustatud tunni aktiivsuse keskmiseks tuli 4,6 palli ehk 0,1 palli rohkem kui „aktiivse” ja „väga aktiivse” vahel.

Tunni raskusastet hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge). Tavatundi hindas kuus õppijat, kolm õppijat hindasid tundi väga kergeks, üks õppija kergeks, kaks õppijat keskmiseks. Tavatunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,2 palli ehk 0,2 palli kõrgem kui „kerge” tund. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, seitse õppijat pidasid tundi väga kergeks, kaks kergeks ja üks raskeks. Mängustatud tunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,5 palli ehk täpselt „kerge” ja „väga kerge” vahel.

Tunni kasulikkust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik). Tavatundi hindas kuus õppijat, kaks õppijat pidasid tundi väga kasulikuks, kaks õppijat kasulikuks ning kaks õppijat keskmiselt kasulikuks. Tavatunni kasulikkuse keskmine kujunes 4,0 palli ehk seda tundi hinnati „kasulikuks”. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, neist kuus pidas tundi väga kasulikuks, kaks õppijat pidas kasulikuks ja kaks keskmiselt kasulikuks. Mängustatud tunni kasulikkuse keskmine tuli 4,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” vahel.

Avatud küsimusele kirjutasid vastuse viis tavatunni ankeedile vastajat, üks jättis vastamata (n=5). Mängustatud tunni ankeedile vastanuist kirjutasid vastuse kõik õppijad (n=10). Vastused on teemade kaupa rühmitatult esitatud tabelis 11.

Tabel 11. Õppijate neljanda tavatunni ja mängustatud tunni vastused küsimusele „Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas”.

	tava	mäng
meeldivus	<i>/... / mulle meeldis.</i>	- Väga äge, /... / - Positiivse meeleolu
huvitavus	- Huvitav vestlus oli, raha on paha /... / - Põnevust.	- Huvitav - Väga põnev on arendada oma võitlusoskuseid.
mõtleva pane	- Pani mõtlema see tund, pärast selle teksti arutamist. - Kõikidele küsimustele ei ole alati õiget vastust.	
sooviks veel	- Väidelda tahaks.	- /... / teeme veel
suhtlus		- Klassikaaslastel on väga värvikirev maailm. Musta huumorit teavad kõik. - Inimesed on erinevad - Inimesed mõtlevad väga erinevalt - Kui palju arvamusi võib inimestel olla. - Uus seltskond
liikumine		- Ei taha joosta

Tavatunni kohta kerkisid kahe vastusega esile tunni mõtlema panevus ja huvitavus. Nimetati tunni huvitavust ja põnevust. Saadi aru, et kõigile küsimustele ei ole alati õiget vastust ja teema pani ka peale tundi arutama. Üks kord kirjutati, et tund meeldis. Korral avaldati ka soovi veel väidelda.

Mängustatud tunni kohta kirjutatud lausetest kerkis seekord enim esile suhtlus viie vastsega. Õeldi, et klassikaaslastel on värvikirev maailm ning kõik saavad aru mustast huumorist, nenditi, et inimesed on erinevad ja mõtlevad erinevalt ning tundi rõõmu uuest

seltskonnast. Kaks vastust oli nii tunni meeldivuse kui ka huvitavuse kohta. Ttund tõi positiivse meeleolu ning oli väga äge. Põnev oli väitlusoskusi arendada. Üks kord sooviti veel mängida ning üks kord tunnistati, et jooksmine selles tunnis ei meeldinud.

Õpetajapäevik

Õpetaja arvamuste kokkuvõte neljandale mängustatud ja neljandale tavatunnile on esitatud tabelis 12.

Tabel 12. Õpetajapäeviku kokkuvõte neljandale mängustatud ja neljandale tavatunnile.

	enne	pärast
mäng	Ettevalmistus – juhendaja soovitusel teen väitluse enne, kuigi olin planeerinud lõigu kirjutamise enne teha; tunni lõpp on planeerimata, lähen improvisatsioonile välja. Probleemid – ei oska ette valmistada küsimusi, mida peale väitlust veel õppijatelt küsida. Kahtlused – enam ei karda, et mõni mäng täiesti ebaõnnestub; loo jutustamine võib konarlik olla. Ootused – tund tuleb teistsugune, põnev ja õpetlik; tahan teada, kui palju lugu „Alligaatorite jõgi” ärgitab õppijaid väitlema. Üllatused – õppijad on juba korduvalt küsinud mängimise järele.	Probleem – esimene mängustatud tegevus ebaõnnestus, õppijad ei saanud alguses tegevusest aru; mõnele teise tegevuse küsimusele oli raske põhjendusi leida; Õnnestumised – soojendusmäng muutis õppijad siiski elavamaks; teises mängustatud tegevuses olid intrigeerivad küsimused; rühmaarutelu tekitas tulist väitlust; Tähelepanekud edaspidiseks – õpetaja peaks omalt poolt ka välja mõtlema küsimusi, mida väitluse lõpus veel küsida; võimalus on näiteks lõpuks teha kogu klassi järjestus, nii et kõik rühmad oleksid sellega nõus; võib koos õppijatega läbi arutada, mis selles ülesandes olid väited, mis selgitused, mis näited ja millal jõuti järelduseni.
tava	Kahtlused – esimene kord sellist tundi proovida; ei tea palju tegevused aega võtavad; minu enda koostatud väidete tabel on varem katsetamata; artikkel on väga intrigeeriv, eriti just täiskasvanud meestele; ei tea, kas väitluse jaoks leidub jaatajaid ja eitajaid. Ootused – loodan, et jõuan ajaliselt ka väitluseni.	Tähelepanekud edaspidiseks – väitluseni ei jõudnud. Õnnestumised – väidete tabel töötas hästi, ärgitas väitlema; tund läks väga ladusalt. Üllatav – täiskasvanud meeste kommentaarid ja põhjendused artiklis toodud väidetele. Probleemid – unustasin meenutada positiivseid meestegelasi kirjandusteostest.

Kokkuvõttes õnnestus neljas mängustatud tund hästi. Õppijad hindasid tunni huvitavust keskmiselt 4,8 palliga, aktiivsust 4,6 palliga ning kergust 4,5 palliga ja kasulikkust 4,4 palliga. Vabades vastustes tõid õppijad enim välja suhtlust. Õpetaja hinnangul läks tund kokkuvõttes hästi korda, kuigi tunni alguses olid õppijad passiivsed. Rühmaarutelu tekitas väga tulist väitlust.

5.1.5. Viies tund. Tervikliku lõigu kirjutamine

Viiendas tavatunnis osales seitse õppijat, kes kõik andsid ka tagasisidet. Kolmandas mängustatud tunnis osales 13 õppijat, neist 10 andsid tagasisidet. Kaks õppijat ei saanud tagasisidet anda, sest olid alaealised. Õppijate hinnangud tunnile Likerti skaaladel on esitatud tabelis 13.

Õppijate tagasiside

Tabel 13. Õppijate tagasiside viiendale tavatunnile ja viiendale mängustatud tunnile.

Hinnang	tava huvitavus (n=7)	tava aktiivsus (n=7)	tava kergus (n=7)	tava kasulikkus (n=7)	mäng huvitavus (n=10)	mäng aktiivsus (n=10)	mäng kergus (n=10)	mäng kasulikkus (n=10)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	2	0	0	0	0	0	0
3	0	1	3	1	1	0	4	3
4	2	3	3	2	4	6	2	3
5	5	1	1	4	5	4	4	4
M	4,7	3,4	3,7	4,4	4,4	4,4	4	4,1
SD	0,5	1	0,7	0,7	0,7	0,5	0,9	0,8

Tunni huvitavust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga igav, 2–igav, 3–keskmine, 4–huvitav, 5–väga huvitav). Tavatundi hindas seitse õppijat, neli neist pidas tundi väga huvitavaks ning kaks huvitavaks. Tavatunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,7 palli ehk keskmiselt pidasid õppijad tundi 0,2 palli huvitavamaks kui „huvitava” ja „väga huvitava” keskmine. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, viis neist pidas tundi väga

huvitavaks, neli huvitavaks ja üks keskmiselt huvitavaks. Mängustatud tunni huvitavuse keskmiseks kujunes 4,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „huvitava” ja „väga huvitava” vahel.

Tunnis osalemise aktiivsust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–olin passiivne, 2–olin vähem aktiivne, 3–olin keskmiselt aktiivne, 4–olin aktiivne, 5–olin väga aktiivne). Tavatundi hindas seitse õppijat, üks neist hindas, et oli tunnis väga aktiivne, kolm hindasid, et olid aktiivsed, üks hindas, et oli keskmiselt aktiivne, ja üks õppija oli vähem aktiivne. Tavatunni aktiivsuse keskmiseks kujunes 3,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „keskmiselt aktiivse” ja „aktiivse” vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, neli neist hindasid, et olid tunnis väga aktiivsed ja kuus õppijat olid enda hinnangul aktiivsed. Mängustatud tunni aktiivsuse keskmiseks tuli 4,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „aktiivse” ja „väga aktiivse” vahel.

Tunni raskusastet hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga raske, 2–raske, 3–keskmine, 4–kerge, 5–väga kerge). Tavatundi hindas seitse õppijat, üks õppija hindas tundi väga kergeks, kaks õppijate keskmiseks ja kolm õppijat kergeks. Tavatunni raskusastme keskmiseks kujunes 3,7 palli ehk 0,2 palli rohkem kui „keskmise” ja „kerge” tunni vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, neli neist pidasid tundi väga kergeks, kaks kergeks ja neli keskmiseks. Mängustatud tunni raskusastme keskmiseks kujunes 4,0 palli ehk tund oli „keskmiselt kerge”.

Tunni kasulikkust hindasid õppijad viiepallisel skaalal (1–väga vähe kasulik, 2–vähe kasulik, 3–keskmiselt kasulik, 4–kasulik, 5–väga kasulik). Tavatundi hindas seitse õppijat, neli õppijat pidasid tundi väga kasulikuks, üks õppija kasulikuks ning üks õppija keskmiselt kasulikuks. Tavatunni kasulikkuse keskmine kujunes 4,4 palli ehk 0,1 palli vähem kui „kasuliku” ja „väga kasuliku” tunni vahel. Mängustatud tundi hindas 10 õppijat, neist neli pidas tundi väga kasulikuks, kolm õppijat pidas kasulikuks ja kolm keskmiselt kasulikuks. Mängustatud tunni kasulikkuse keskmine tuli 4,1 palli ehk 0,1 palli rohkem kui „kasulik”.

Avatud küsimusele kirjutasid vastuse kõik ankeedile vastanud ($n=7$). Mängustatud tunni ankeedile vastanuist kirjutasid vastuse kõik õppijad ($n=10$). Vastused on teemade kaupa rühmitatult esitatud tabelis 14.

Tabel 14. Õppijate viienda tavatunni ja mängustatud tunni vastused küsimusele „Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas”.

	tava	mäng
meeldivus	- Mulle meeldib kirjutamine, oli tore.	- Ägedad jutud olid - Lõbus - Väga lõbus - Vahva - /.../ äge /.../ oli ikka. 
huvitavus	- Argumenteerimine on huvitav. - Väga huvitav tund oli.	- /.../ huvitav oli ikka.
ebaedu		- Peas oli tühjus, mõte ei liikunud, seega tänane tund ei sujunud. - Inimesed ei oska olla loovad.
keerulisus	- Eneseületust. - Vastuseid ei ole alati lihtne välja mõelda. - Päril keeruline on kõiki lõigu osasid meeles pidada.	- Kõik ei ole alati nii lihtne kui paistab. - Väite või loo peale mõtlemine on osaliselt raske.
kasulikkus		- Sedasi mängides ja asju läbi töötades jäävad asja kergemini meelde.
loovus		- Inimesed ei oska olla loovad
kartus		- Ärevust tsipa aga no elab üle, /.../

Tavatunni kohta kirjutatud lausetest kerkis esile keerulisus. Teema nõudis eneseületust, vastuseid ei olnud alati lihtne välja mõelda ja raske oli ka lõigu osasid meeles pidada. Kahe vastusega tõusis esile ka huvitavus. Huvitavaks peeti nii tundi tervikuna kui argumenteerimist. Üks kord mainiti, et tund oli tore, sest kirjutamine meeldib.

Mängustatud tunni kohta kirjutatud lausetest kerkis viie vastusega selgelt esile meeldivus. Tundi nimetati lõbusaks, vahvaks ja ägedaks. Kahel korral tajuti tundi aga ka

keerulisena: tõdeti, et kõik ei ole alati nii lihtne kui paistab ning väite või loo peale oli raske mõelda. Kahel korral tajuti tunnis ka ebaedu: tunti, et teised ei oska olla loovad ning tunnistati, et peas valitses tühjus ning mõte ei liigu. Ühel korral tunnistati, et tunti tunnis veidi ärevust, kuid peeti seda siiski üleelatatavaks. Ühel korral mainiti ka tunni kasulikkust, öeldes et mängides asju läbi töötades jäävad need paremini meelde.

Õpetajapäevik

Õpetaja arvamuste kokkuvõtte viiendale mängustatud ja viiendale tavatunnile on esitatud tabelis 15.

Tabel 15. Õpetajapäeviku kokkuvõtte viiendale mängustatud ja viiendale tavatunnile.

	enne	pärast
mäng	Kahtlused – õppijad ei tee klassi ees pantomiimi; ei tea, kas õppijad jõuavad lõigud valmis kirjutada; arvan, et kaasõppijale ei jõua nad tagasisidet anda. Probleemid – ei saa aru, miks teises mängus tuleb paber kolmeks jagada. Tähelepanekud edaspidiseks – enne lõigu kirjutamise alustamist tuleb koos õppijatega koos teise ülesande põhjal üks lõik kirjutada.	Probleem – mitmed õppijad ei suutnud jutustada lugu oma elust; esimese mängustatud tegevuse peale läks oodatust kauem aega; esimene tegevus tuli välja arglikult ja ebalevalt; mõnel õppijal võttis aega arusaamine, kuidas moodustada väidet näiteks lausest “Nii ilus kui...”. Õnnestumised – õppijad andsid oma lõigule edasiviivat tagasisidet viie nädala pärast. Üllatav – teise mängustatud tegevuse ajal kuulsin mitu korda “Nii lõbus kui eesti keele tunnis...”; näitelõigu kirjutamise ka väite kohta “Nii lõbus kui eesti keele tund pole ükski teine tund”. Tähelepanekud edaspidiseks – õppijatele tuleks ette öelda, kui pika lõigu nad peavad kirjutama (muidu kirjutab enamus ainult neli lauset: väide-seletus-näide-järeldus); enne lõigu kirjutamise alustamist tuleb koos õppijatega koos teise ülesande põhjal üks lõik kirjutada.
tava	Ettevalmistus – mõtlen, kui pika lõigu peaks laskma õppijatel kirjutada; Ootused – loodan, et õppijad jõuavad üksteise lõikudele tagasisidet anda. Tähelepanekud tulevikuks – kasutatud artiklis pole ühtegi klassikalist kirjandilõiku ja konkreetseid näiteid on vähe. Seda saab kasutada, et arutleda artikli veenvusjõu üle.	Probleem – artikli teema oli mõnele täiskasvanud meestest liiga intrigeeriv ja nad ei tahtnud sellega töötada; artiklist tervikliku lõigu leidmine oli keeruline Õnnestumine – sain huumoriga pinged maha võtta; õppijad said otsida näiteid ka telefoniotsingut kasutades; kõik said oma kommentaarid valmis ja andsid ka üksteisele tagasisidet.

Kokkuvõttes õnnestus kolmas mängustatud tund üsna hästi. Õppijad hindasid tunni huvitavust keskmiselt 4,4 palliga, aktiivsust 4,4 palliga ning kergust 4,0 palliga ja kasulikkust 4,1 palliga. Vabades vastustes tõid õppijad välja lõbusust, aga ka mõningast raskust. Õpetaja hinnangul läks tund hästi korda, kuid esimesed ülesanded vajaksid edaspidi pisut rohkem soojendust. Üllatav oli aga see, et õppijad hakkasid spontaanselt rääkima eesti keele tunnist kui kõige lõbusamast tunnist koolis.

5.2. Kokkuvõtlik tagasiside

Selles osas on esitatud õppijate pärast iga tavatundi ja iga mängustatud tundi antud tagasiside kokkuvõtted (alaosas 5.2.2), õppijate lõpuankeedi kokkuvõte (alaosas 5.2.3), õpetajapäeviku kokkuvõte (alaosas 5.2.4) ning kontrolltööde tulemuste kokkuvõte (alaosas 5.2.5).

5.2.1. Õppijate pärast iga tavatundi ja iga mängustatud tundi antud hinnangute kokkuvõtted

Tabelis 16 on esitatud õppijate hinnangud tavatundide ja mängustatud tundide huvitavusele, aktiivsusele, kergusele ja kasulikkusele tundide kaupa ning tabelis 17 üksikvastuste kaupa.

Tabel 16. Õppijate hinnang tavatundidele ja mängustatud tundidele.

Kokkuvõtte tundide kaupa.

tunni nr	tava huv	tava akt	tava kerg	tava kas	mäng huv	mäng akt	mäng kerg	mäng kas
1	4,4	3,4	3,0	4,3	4,9	4,5	4,6	4,6
2	4,0	3,3	3,7	4,6	4,5	4,3	4,2	4,3
3	4,4	4,0	3,6	4,6	4,9	4,7	4,3	4,8
4	4,3	4,2	4,2	4,0	4,8	4,6	4,5	4,4
5	4,7	3,4	3,7	4,4	4,4	4,4	4,0	4,1

Tabel 17. Õppijate hinnang tavatundidele ja mängustatud tundidele.

Kokkuvõtte üksikvastuste kaupa.

tunni nr	tava huvitavus (n=39)	tava aktiivsus (n=39)	tava kergeus (n=39)	tava kasulikkus (n=39)	mäng huvitavus (n=52)	mäng aktiivsus (n=52)	mäng kergeus (n=52)	mäng kasulikkus (n=52)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	5	4	0	0	0	2	0
3	8	12	17	5	1	0	7	7
4	9	15	10	14	13	21	15	15
5	22	7	8	20	38	31	28	30
M	4,4	3,6	3,6	4,4	4,7	4,6	4,3	4,4
SD	0,8	0,9	0,9	0,7	0,5	0,5	0,8	0,7

Tavatundide huvitavus oli kogu aeg kõrge (4,0–4,4 palli) ja viiendas tunnis väga kõrge (lõigu kirjutamine, 4,7 palli). Mängustatud tundide huvitavus oli kogu aeg kõrge või väga kõrge. Kõige huvitavamad olid esimene ja kolmas tund (võõrsõnad ja tsitaatsõnad; lihtlause kirjavahemärgid, 4,9 palli) ja peaaegu sama huvitav ka neljas tund (väitlus, 4,8 palli). Esimesed neli mängustatud tundi olid tavatundidest huvitavamad, kuid viimane tavatund oli mängustatud tunnist huvitavam. Mängustatud tundide huvitavuse keskmine hinnang ($M=4,7$, $SD=0,5$) on kõrgem kui tavatundide huvitavuse keskmine hinnang ($M=4,4$, $SD=0,8$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline ($t(89) = 2,6$, $p < 0,05$).

Tavatundide aktiivsus oli kolmes tunnis keskmine ning neljandas ja viiendas tunnis kõrge (väitlus 4,0 palli ja lõigu kirjutamine 4,2 palli). Mängustatud tundide aktiivsus oli kogu aeg kõrge. Kõige aktiivsemas oli kolmas ja neljas tund (lihtlause kirjavahemärgid, 4,7 palli ja väitlus 4,6 palli). Mängustatud tunnid olid alati aktiivsemad kui tavatunnid.

Mängustatud tundide aktiivsuse keskmine hinnang ($M=4,6$, $SD=0,5$) on kõrgem kui tavatundide keskmine aktiivsus ($M=3,6$, $SD=0,9$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline $t(89) = 6,5$, $p < 0,05$).

Tavatunnid olid keskmise kergusega või kerged. Kõige kergem oli neljas tund (väitlus, 4,2 palli). Mängustatud tunnid olid kerged. Kõige kergemad olid esimene ja neljas tund (võõrsõnad ja tsitaatsõnad, 4,6 palli ning väitlus 4,5 palli). Mängustatud tunnid olid alati kergemad kui tavatunnid. Mängustatud tundide kerguse keskmine hinnang ($M=4,3$, $SD=0,8$) on kõrgem kui tavatundide kerguse keskmine hinnang ($M=3,6$, $SD=0,9$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline $t(89) = 4,0$, $p < 0,05$).

Kõik tavatunnid olid kasulikud. Kõige kasulikumad olid teine ja kolmas tund (juhendi kirjutamine, 4,6 palli ning lihtlause kirjavahemärgid, 4,6 palli). Ka kõik mängustatud tunnid olid kasulikud ning kolmas tund väga kasulik (lihtlause kirjavahemärgid, 4,8 palli). Esimene, kolmas ja neljas mängustatud tund (võõrsõnad ja tsitaatsõnad; lihtlause kirjavahemärgid; väitlus) olid kasulikumad kui tavatunnid ning teine ja viies mängustatud tund (juhendi kirjutamine, lõigu kirjutamine) olid vähem kasulikud kui tavatund. Mängustatud tundide keskmine kasulikkus ($M=4,4$, $SD=0,7$) on sama, mis tavatundide kasulikkus ($M=4,4$, $SD=0,7$).

Tabelis 18 on esitatud tavatundide ja mängustatud kohta kirjutatud lausetes esinenud teemade kokkuvõte.

Tabel 18. Õppijate kirjutatud lausetes esinenud teemade kokkuvõtte tavatundide ja mängustatud tundide kohta.

	tavatund	mängustatud tund
meeldivus	$2+1+1+1+1=5$	$4+4+5+2+5=20$
huvitavus	$1+0+2+2+2=7$	$2+2+1+2+0=7$
kartus	$0+0+1+0+0=0$	$1+0+0+0+1=2$
õppimise vajalikkus	$3+0+1+0+0=4$	$0+0+0+0+0=0$
keerulisus	$3+1+1+0+3=8$	$0+0+1+0+3=4$
kasulikkus	$1+5+1+0+0=7$	$0+1+3+0+0=4$
loovus	$0+0+0+0+0=0$	$0+2+0+0+1=2$
sooviks veel	$0+0+0+1+0=1$	$0+1+1+1+0=3$
ükskõiksus	$0+2+2+0+0=4$	$0+1+0+0+0=1$
suhtlus	$0+0+0+0+0=0$	$0+0+0+5+0=5$
mõtleva panev	$0+0+0+2+0=2$	$0+0+0+0+0=0$
liikumine	$0+0+0+0+0=0$	$0+0+0+1+0=1$
ebaedu	$0+0+0+0+0=0$	$0+0+0+0+1=1$
muu	$0+1+0+0+0=0$	$0+1+0+0+0=1$

Mängustatud tundide kohta kirjutatud lausetest kerkis selgelt esile meeldivuse teema (kokku 10 korda), millele järgnes huvitavus (7 korda). Suhtluse teema esines 5 korda, need kõik neljandas teemas. Keerulisust ja kasulikkust mainiti mängustatud tundide kohta neljal korral ning soovi veel mängida kolmel korral. Kartus ja loovus esinesid kahel korral ning ükskõiksus, liikumine ja ebaedu ühel korral. Tavatundide puhul oli kõige populaarsem keerulisuse teema (8 korda), millele järgnesid huvitavus ja kasulikkus 7 korraga. Tavatundide meeldivust mainiti 5 korral ning õppimise vajalikkust ja ükskõiksust neljal korral. Mõtlemapanevus esines kahel korral ning soovi veel õppida üks kord.

5.2.2. Õppijate lõpuankeedi kokkuvõte

Järgnevalt on esitatud õppijate lõpuankeedi kokkuvõtted küsimuste kaupa. Lõpuankeedile vastas 11 õppijat. Õppijad pidid ankeedile märkima mitmes mängustatud tunnis nad olid osalenud. Kõigis mängustatud tundides oli osalenud kaheksa õppijat; neid, kes puudusid ühel korral oli kaks; üks õppija, kes ankeedi täitis, oli käinud ühes mängustatud tunnis. Üks õppija jättis ankeedi täitmata ja üks õppija oli alaealine ning tal polnud luba ankeeti täita.

Esimene küsimus. Mis oli mängustatud tundides sinu jaoks uudne? Mille poolest need tunnid erinesid tavaõppest?

Kuus õppijat tõid uudsena välja väljamängustatud tundide lõbususe ja põnevuse (näited 1 ja 2)

(1) */.../ Tunnid olid lustakamad ja lõbusad. Tore oli neist osa võtta.*

(2) *Tegelt on nii palju erinevaid mängu, mille kohta pole isegi kuulnud. Tekitas põnevust ja suurt vaheldust tavaõppele. Oli nagu ajule puhkus, aga samas pani mõtte väga tööle.*

Neli õppijat mainisid uudsena kogu rühma koostegutsemise ja kõigi tegevusega haaratuse (näited 3 ja 4).

(3) Uudne oli see, et terve klass töötas koos ja kõigil oli lõbus. Tunnid erinesidki selle poolest, et terve klass oli töös.

(4) Mängulises tunnis tundus, et kõik tahtsid rohkem osa võtta kui seda on tavalistes tundides.

Kolm korda nimetati asjaolu, et mängides saabki päriselt nii palju õppida (näide 5).

(5) Uudseks oli see, et mängides annab ka aine teemat õpetada. Varasemad sellised kogemused puudusid. Tavatundides on rohkem nagu tuim tuupimine.

Samuti kolm korda avaldati arvamust, et mängustatud tunnid on produktiivsemad kui tavatunnid (näide 6).

(6) Tundus, et sedasi kinnistusid asjad kiiremini ja jäi kuidagi paremini meelde.

Kaks korda nimetati uudsena mängustatud tundide praktilisust (näide 7).

(7) Uudne oli see, et sai praktilisemalt õppida ning samal ajal ka õppekeskkonnaga tutvuda ning mugavned.

Kaks korda toodi uudsena esile tunni ajal liikumist (näide 7).

(7) Need tunnid erinesid tavaõppes selle poolest, et me saime pastaka nurka visata ja koolipingi tagant välja. Saime liikuda ja suhelda ja ennast vabalt tunda, nagu me polekski tunnis.

Teine küsimus. Mis sulle mängustatud tundides kõige rohkem meeldis? Miks?

Seitse õppijat kirjutas, et kõige rohkem meeldis neile suhtlemine, mis mängustatud tunnis toimus (näited 8 ja 9)

(8) Ma arvan, et mulle meeldis kõige rohkem kui vabalt kõik omavahel suhtlesid. Kuna tavaliselt kõigil omavahel suhtlust eriti pole, kõik istuvad oma pingis, siis seda oli väga tore näha.

(9) Sai terve klassiga koostööd teha, ka nendega, kes on muidu vaiksemad, avasid ennast. /.../

Põhjuseid, miks suhtlemine meeldis, oli mitmeid: sai tuttavaks nendega, kellega tavaliselt ei räägiks, sai uusi ideid, mõtteid ja mõttekaaslasi, klass muutus ühtsemaks, suhtlemine toimus vabalt ja mõni pidi oma mugavustsoonist välja tulema (näide 10).

(10) Enim meeldis see, et sai rühmatööd teha ning sai suheldud nende klassikaaslastega, kellega muidu ei suhtleks. Kogu klass oli haaratud sellesse ning olid sunnitud teistega suhtlema. Sedasi pakun, et kogu klass sai ka natuke lähedasemaks. Osad olid sunnitud isegi oma mugavustsoonist välja tulema. /.../

Neli korda mainiti suhtlemisega seoses, et meeldis teha tegevusi rühmades (näide 11).

(11) Meeldisid, et mängud toimusid gruppides /.../

Viis korda toodi esile mängustatud tundide lõbusus ja huvitavus (näited 12 ja 13).

(12) Rühmamängud olid hästi huvitavad, vahel sai ikka väga palju nalja ja naerda. /.../

(13) /.../ Tunnid olid lõbusamad ja möödusid kiiremalt. /.../

Neli korda öeldi, et mängides sai õpitav teema paremini selgeks (näited 14 ja 15).

(14) /.../ Eesti keel on raske aine, aga kui mänguliselt seda teha, siis mõistad kuidagi paremini.

(15) Rühmades töötades kinnistub ka asi paremini, sest kui sa ei saa aru, siis keegi ikka seletab sulle.

Veel nimetati meeldivana mängude erinevust, liikumist ja arutlemist (näide 16)

(16) Mulle meeldis mängustatud tundides kõige rohkem liikuda ja asjade üle arutleda, väidelda, seega kõik sellised tunnid olid mu lemmikud. Eriti 3. ja 4. tund.

Kolmas küsimus. Mis meeldis sulle mängustatud tundides vähem? Miks? Kas tavatunnis on tegevusi, mis on paremad? Millised ja miks?

Seitse õppijat vastas, et mängustatud tundides polnud nende jaoks ühtegi mittemeeldivat asja (näited 17 ja 18).

(17) *Midagi sellist polnudki, kõik oli väga hea ja enam paremat ei saagi soovida. /.../*

(18) *Sellist asja nagu mis ei meeldinud ei oskagi välja tuua. Kõik oli uudne ja selle avastamine oli omamoodi lõbus. /.../ Selliseid tunde võiks rohkem olla.*

Paar korda toodi välja, et tavatundides on tegevusi, mis eriti ei meeldi (näide 19).

(19) *Pigem oli see, et tavatundide tegevused ei meeldi, kui nendes tundides, mis olid mängustatud.*

Kahel korral vastati, et mängustatud tunni juures ei meeldinud see osa, mis oli seotud kirjutamisega (näide 20).

(20) *Vähem meeldis mulle, kui pidime jälle laua taha istuma ja kirjutama hakkama (2. tund: juhendi kirjutamine), siis tuli tavatunni tunne ja rutiin peale.*

Ühele õppijale ei meeldinud liikumisega seotud mängustatud tegevused, kuid ta lisas, et eelistab siiski mängustatud tundi tavatunnile (21).

(21) *Need mängud, kus pidi palju liikuma. Ei meeldi väga joosta ega palju ringi rahmida. Ei mängu tund on ikka parem kui tava tund.*

Üks vastanutest oli alguses skeptiline mängustatud tundide suhtes, aga põhjendas seda enda häbelikkusega (näide 22).

(22) *Alguses olin skeptiline, et kas teiste inimestega on hea läbisaamine ja koostöö, kuid kõik siiski sujus. Põhjenduseks see, et olen lihtsalt häbelik. /.../*

Kolm õppijat nimetasid ka tavatunni eeliseid: töövihikust ülesannete täitmine, asjade põhjalik läbi võtmine, võimalus saada rohkem informatsiooni, saab rohkem õppida ja arutada (näide 23).

(23) Tavatundides parem tegevus on asjade põhjalik läbi võtmine, kuna niimoodi saab rohkem õppida ja arutada.

Neljas küsimus. Kuidas sa ennast mängustatud tundides tundsid?

Seitse õppijat vastasid, et tundsid end mängustatud tunnis hästi ning tahtsid selles alati osaleda (näited 24–26).

(24) Tundsin ennast väga hästi ja vabalt. Kui tavaliselt tekitavad tundides olevad rühmatööd minus pigem ebamugavust, siis läbi mängu oli kõik lihtne ja pingevaba.

(25) Hästi, see oli ainuke tund, milles tahtsin alati osaleda ja mis tegi meele heaks.

(26) Aktiivsena, tuju oli kuidagi parem, äratas üles, tekitas motivatsiooni.

Neli õppijat vastasid, et alguses tekitas mängustatud tund neis veidi ärevust. Kõik neli mainisid, aga et edaspidi oli tunnis lõbus ja tore (näited 27 ja 28).

(27) Alguses oli veidike ärev, kuna ma pole varem sellistes tundides osalenud, aga kui ise ka tegutsema hakkasid, siis läks tund lõbusaks. Üldiselt tundsin ennast mugavalt.

(28) Pakun, et esimeses tunnis ehk natuke ebamugavalt. Oli vaja suhelda nendega, kellega tavaliselt ei suhtle. See aga oli esimese tunni ajal. Edasi juba ootasid neid tunde, sest need möödusid kahjuks suht kiiresti, aga alati lustakalt ning lõbusalt.

Viies küsimus. Mida sa mängustatud tundides juurde õppisid?

Viis õppijat õppisid, et läbi mängu on mitmeid asju kergem õppida (näited 29–31).

(29) Õppisin mängustatud tundides, et läbi mängu on kõik lihtsam: lihtsam õppida, teistega suhelda ning oma arvamust avaldada.

(30) Kõik teemad sain selgeks, mida me nendes tundides võtsime ja veel väga kiirelt.

(31) *Mina õppisin mängustatud tundidest seda, et alati pole halb ennast ebamugavatesse olukordadesse panna.*

Paaril korral nimetati, et õpiti tegema koostööd ning rühmas töötama (näide 32).

(32) *Koostööd teistega. Arvestama ka teiste ideedega.*

Kolmel korral nimetati veel konkreetseid aineemasid (näide 33).

(33) *Õppisin juurde tsitaat- ja võõrsõnu, liht- ja liitlause kirjavahemärke.*

Kuues küsimus. Kas mängustatud õpe sobib sinu arvates täiskasvanute eesti keele tundi? Põhjenda.

Kõik vastajad arvasid, et mängustatud tunnid sobivad täiskasvanute eesti keele tundi. Esimeseks põhjuseks peeti tunni huvitavamaks muutmist ja õpimotivatsiooni tõstmist (näited 34 ja 35).

(34) *Sobib, kuna annab tavalisele õppekavale veidike vürtsi juurde ning õpilane tuleb tundi motiveeritult ning hea tujuuga.*

(35) *Sellised tunnid nii sobivad täiskasvanutele. Põhjus on päris lihtne: inimene teeb midagi või õpib paremini kui tal on huvi seda teha.*

Teiseks põhjuseks arvati olevat pingevaba ja lõbusa õhkkonna loomist (näited 36 ja 37).

(36) *Minu arvates sobib mängustatud õpe täiskasvanute eesti keele tundi suurepäraselt. Ka täiskasvanud vajavad koolis pingevaba ja mängulist keskkonda, et rohkem avaneda, klassikaaslaste tundma õppida ja korraks argimuredest ja koolirutiinist vabaneda.*

(37) *Kõigil oli suu naerul. Ilmselt pole vahet, kui vana sa oled. Lõbusalt õppimine on alati kõige lõbusam.*

Veel peeti põhjuseks kaaslastega suhtlemist ja õpperühma ühtseks muutmist (näited 38 ja 39).

(38) *Kindlasti sobib, see teeb klassi rohkem ühtsemaks ja kõik hakkavad suhtlema omavahel.*

(39) *Ka täiskasvanud vajavad vaheldust, et oma mugavustsoonist välja tulla, uuteks kogemusteks või teistelt saada juurde uusi vaatepunkte.*

Arvati ka, et mängustamine aitab teemasid paremini omandada (näited 40 ja 41).

(40) *Sõna mäng ei käi ainult lastega kaasas, sest on väga palju mängulisi ja õpetlikke mänge, mida saab rakendada ka täiskasvanud inimeste/õpilaste peal, nii kinnistuvad asjad paremini, ei pea alati tuupima, seega hea vaheldus.*

(41) *Minul oli sellise õppimisega lihtsam kontrolltöö ajal seoseid luua.*

Seitsmes küsimus. Kas sa osaleksid parema meelega tavapärasel eesti keele tunnis või mängustatud tunnis? Miks?

Neli õppijat vastas, et nad osaleksid parema meelega mängustatud tunnis. Põhjuseks nimetati nende tundide huvitavust, erilist ja tõhusust (näited 42–44).

(42) *Mängustatud tunnis, see õpetab rohkem ja pole sellist igavat passimist tunnis, kus sa pead kuulama ja konspekti täitma. Mängudega saab teema paremini selgeks.*

(43) *Mängustatud, kuna see on poole huvitavam ja lõbusam. See on hea vaheldus terve päev lihtsalt istumisele ja kirjutamisele.*

(44) *Osaleksin parema meelega mängustatud eesti keele tunnis, sest seal oli täiesti pingevaba keskkond, sai koolipingist välja ja liikuda, huvitav oli uute inimestega suhelda, mida tavapäraselt klassis ei tehta. Kõik olid alati elevuses, mida järgmine tund endaga toob. Paberit määrime me igas tunnis, aga see oli midagi erilist.*

Seitse õppijat arvas, et mängustatud tunnid ja tavatunnid peaksid olema tasakaalus. Tavatunnis õpitut saaks siis praktiseerida mängustatud tunnis. (näited 45–47)

(45) *Ma arvan, et parem oleks, kui need jääks omavahel tasakaalu. Kuna tavapärasest tunnis saab teatud teemade kohta rohkem teadmisi, kuid mängulises tunnis saaks seda kõike praktiseerida.*

(46) *Ma arvan, et iga kord mängustatud tund tüütab ka ära ja päris kõike ka õppida ei saa mängides. Meeldis just see, et need mängulised tunnid tulid vahel nagu preemiaks ja õpitu kinnistamiseks ja kordamiseks.*

(47) *Mina osaleksin mõlemas tunnis, sest need mõlemad on huvitavad ja kasulikud. Asi on selles, et mängustatud tunnid on uus asi, millega mina pole varem kokku puutunud.*

Kaheksas küsimus. Kas sa tahaksid veel midagi lisada?

Sellele küsimusele vastates soovitas üks õppija kasutada mängustatud tundides rohkem liikumist (näide 48).

(48) *Nendes mängustatud tundides võiks olla palju rohkem liikumist, sest liikumisega inimene mõtleb ja õpib paremini.*

Kaks õppijat väljendas soovi veel mängida ja üks õppija soovis mängida ka teistes ainetundides (näide 49).

(49) *Mängustatud tunde võiks olla palju rohkem, ka teistes (rasketes) õppeainetes. Ka täiskasvanud vajavad mängulist vaheldust.*

Tabelis 19 on esitatud kokkuvõtte lõppankeedi kokkuvõtte vastuste kaupa.

Tabel 19. Õppijate lõpphinnang mängustatud tundidele.

Uudsus	Lõbusus ja põnevus (7) Üllatus, et mängud aitavad tõhusalt õppida (6) Kogu rühma koostegutsemine ja kõigi haaratus (4) Õppetöö praktilisus (2) Liikumine (2)
---------------	--

Meeldivus	Suhtlemine (7) Lõbusus ja huvitavus (5) Teema parem selgekssaamine (4) Erinevus, liikumine, arutlemine (3)
Vähem meeldiv	Pole (7) Tavatunnid meeldivad vähem (2) Liikumine (1) Tavatunnis on mõni asi ka parem (3)
Enesetunne	Hea ja alati tahtmine osaleda (7) Algul ärev, aga pärast hea (4)
Õppimine	Kergem õppida (5) Koostöö ja rühmas töötamine (17) Erinevad ainepeedad (3)
Sobivus täiskasvanute eesti keele tundi	Sobib hästi (11)
Kummas tunnis osaleks parema meelega	Mängustatud ja tavatunnid võiks olla tasakaalus (7) Mängustatud tunnis (4)

5.2.3. Õpetajapäeviku kokkuvõte

Mängustatud tundideks ettevalmistumine võttis rohkem aega kui tavatundideks, sest tavatunde viisin üldjuhul läbi juba väljakujunenud kava järgi, mängustatud tunniks tuli aga kõik esmakordselt kokku panna, välja mõelda ja kavandada. Arvestasin mängustatud tundide läbiviimisel juhendaja soovitude ja ettepanekutega. Põhjalikult tuli läbi mõelda tunni eesmärgid ning vastavalt sellele leida mängustatud võtted, mis nende eesmärkideni

aitaksid jõuda. Igaks tunniks tuli leida sobiv soojenduülesanne, mis haakuks järgnevate ülesannetega. Soojendusülesanne pidi olema kindlasti liikumisülesanne, et õppijad aktiveeruks, näiteks soojendusharjutus “Trükimasin”. Põhiosas pidi olema mängustatud ülesanne, mille abil õppijad saaksid praktiseerida tunni teemaga seonduvat, näiteks fantaasiajuhendi kirjutamine rühmas. Lõpetuseks tuli kokku panna ülesanne, mis kinnistaks tunnis käsitletud teemat, näiteks tervikliku lõigu kirjutamine. Mõningaid probleeme esines neljanda mängustatud tunni ettevalmistamisel, kus ma ei osanud mõelda välja küsimusi, mida peale väitlust õppijailt küsida.

Enne mängustatud tunde oli mul mitmeid kahtlusi. Enne esimest, teist, kolmandat ja viiendat tundi kahtlesin näiteks, kas jõuan kõik mängustatud tegevused läbi viia. Enne esimest tundi kartsin, et mõni mängustatud tegevus võib olla õppijaile keeruline. Enne kolmandat tundi kartsin, et pantomiimide tegemisega võib esineda probleeme ning et jooksumänguga ei tule õppijad kaasa. Enne esimest ja kolmandat tundi tundsin keskmisest kõrgemat ärevust. Enne neljandat tundi olin juba enesekindlam ega kartnud, et mõni mäng üldse välja ei tule. Enne esimest, teist ja neljandat tundi olin aga ka positiivses ootuses - arvasin, et mõned mängud tekitavad elevust ja õppijad tulevad nendega hästi kaasa; arvasin, et tunnid tulevad senisest põnevamad ja sisukamad. Valmistasin end enne igat mängustatud tundi ka vaimselt ette, et suuta enesekindlalt kõiki mängu läbi viia.

Tunnid õnnestusid üldiselt väga hästi, mitmed tegevused tulid välja paremini kui ma oleksin oodanud. Enamikus tundides õnnestusid liikumise või pantomiimiga seotud soojendustegevused väga hästi ja tekitasid palju positiivseid emotsioone. Mõnes tunnis ei teinud kõik õppijad soojendusülesannet täie aktiivsusega kaasa, millele reageerisin rahulikult ja lasin neil mängustatud tegevustega kohaneda. Neljanda tunni soojendusülesanne ei õnnestunud päris hästi, kuna ilmselt ei osanud ma seda piisavalt hästi seletada ning ette näidata.

Põhitegevused õnnestusid enamasti väga hästi: olid lõbusad ja kaasahaaravad ning tundusid ka õppimise mõttes tõhusad (nt võõrsõnade joonistamine esimeses tunnis, fantaasialeiutise juhendi tegemine teises tunnis, jooksumäng lihtlause

kirjavahemärgistamise harjutamiseks kolmandas tunnis, väitlus „Alligaatorite jõgi” neljandas tunnis).

Tekkis ka mõningaid väiksemaid probleeme. Väga keeruline oli ennustada, kui palju üks või teine ülesanne aega võtab, seetõttu võis juhtuda, et mõni planeeritud tegevus jäi tegemata või vastupidi, jäi aega hoopis üle. Samas seda võis juhtuda ka tavatunnis, kuid seal suutsin ma kiiresti asendustegevuse välja mõelda. Mängustatud tundi minnes peaks olema kaasas veel mõni varuvariant juhuks, kui aega liiga palju üle jääb. Mõni mängustatud tegevus ei õnnestunud täiuslikult (nt neljandas ja viiendas tunnis küsimused „Kas see või teine?” ja loo jutustamine oma elust).

Esines aga ka mitmeid üllatusi, nt olin mitme mängu kaasahaaravust, lõbusust ja tõhusust alahinnanud. Sain ka palju kogemusi nende mängustatud tegevuste läbiviimisega ja tean, mida järgmine kord saaks veel veidi paremini teha.

Kokkuvõttes sain igast mängustatud tundidest positiivse laengu, mis aitas mul programmiga jätkata. Kindlasti aitas kaasa enamik õppijate entusiasmi, nemadki suhtusid mängimisse igati avatud meeltega, mis oli minu jaoks täiskasvanute puhul üllatuseks. Õppijad olid eranditult mängustatud ülesandeid täites kaasatud ja suurem osa õppijatest olid lõbusas tujus. Ei saa ka alahinnata tagasisideankeetide mõju, mis õppijad iga tunni lõpust täitsid, seal polnud kunagi midagi negatiivset. Kõik see ei lasnud mu motivatsioonil langeda, kui mõningad üksikud konarused ülesannete läbiviimisel ette tulid.

Õpetaja töökoormuse silmas pidades võib öelda, et minu puhul mängustatud tundide läbiviimine ainult tõstis seda. Tund läks ka minu kui õpetaja jaoks kiiresti. Kuigi ma arvasin, et mängustatud õppe järel tulevad kontrolltööde tulemused tavatundide omadest kehvemad, siis selles osas ma eksisin, tulemused olid üsna ühesugused. See julgustas ka tulevikus mängustatud õpet kasutama. See ei ole aga väga lihtne, õpetaja peab end väga hästi kurssi viima mängustatud ülesande eesmärgi ja olemusega, et mängustamisest oleks päriselt kasu.

5.2.4. Kontrolltööde tulemuste kokkuvõte

Esimene kontrolltöö. Tsitaatsõnade õigekiri ja käänamine, võõrsõnade õigekiri ja tähendus

Kontrolltöös oli seitse ülesannet. Esimesed kolm ülesannet olid teoreetilised küsimused tsitaatsõnade käänamise ja muust tekstist eraldamise kohta (nt *Tsitaatsõnu käänatakse.....(mille abil?)*). Esimese kolme ülesande eest oli kokku võimalik saada maksimaalselt kolm punkti. Neljandas ülesandes oli kolm tsitaatsõna vigaselt vormistatud, need tuli õigesti ümber vormistada (nt vale: *moeshow*, õige: *moe-show*). Neljanda ülesande eest võis saada maksimaalselt kolm punkti. Viies ülesanne oli täheortograafia kohta, seda ma siin töös ei kajasta. Kuuendas ülesandes oli 10 võõrsõna valesti kirjutatud, need tuli õigeks parandada (nt *anulleeriti tulemus*). Selle ülesande eest oli võimalik saada maksimaalselt viis punkti. Seitsmendas ülesandes oli viis lünkadega võõrsõna, lünk tuli õige tähega täita ning saadud sõnaga tuli teha selline lause, et lausest selguks võõrsõna tähendus. (nt *re_i_öör*). Selle ülesande eest oli võimalik saada maksimaalselt viis punkti. Kokku oli töös võimalik saada tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise ning võõrsõnade õigekirja ja tähenduse teadmise eest 16 punkti.

Mängustatud tund toimus selle teema kohta 14. septembril 2022 . Sellest tunnist võttis osa 14 õppijat, nädal hiljem 21. septembril 2022 tegid töö 12 õppijat. Ühe õppija tulemusi ei saa arvestada, kuna ta oli alaealine. Tulemused on esitatud tabelis 20. Tavatund sama teema kohta toimus 15. septembril. Tunnist võttis osa 10 õppijat, neist seitse tegid 21. septembril kontrolltöö. Tulemused on esitatud tabelis 21.

Tabel 20. Mängustatud tunnis osalenute tsitaat- ja võõrsõnade kontrolltöö tulemused (n=11).

Teema	Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10	Õ11	M
Tsitaatsõnade õigekiri ja käänamine(6p)	3	3	4	4	3,5	4	3,5	1,5	5,5	4,5	3,5	3,6
Võõrsõnade õigekiri (5p)	3,5	4	3,5	4	2,5	2	3,5	2	4	1,5	2	3
Võõrsõnade õigekiri ja tähendus (5p)	2,5	4	2,5	1,5	2,5	2,5	4	2,5	3	0,5	4	2,7
Võõrsõnad kokku (10p)	6	8	6,5	5,5	5	4,5	7,5	4,5	7	2	6	5,7

Õ – õppija

Tabel 21. Tavatunnis osalenute tsitaat- ja võõrsõnade kontrolltöö tulemused (n=7).

Teema	Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	M
Tsitaatsõnade õigekiri ja käänamine(6p)	5	5	6	4,5	4	1,5	4,5	4,4
Võõrsõnade õigekiri (5p)	1	3	3	2	2	2,5	2,5	2,3
Võõrsõnade õigekiri ja tähendus (5p)	4	2,5	2,5	3	1	3	2,5	2,6
Võõrsõnad kokku (10p)	5	5,5	5,5	5	3	5,5	5	4,9

Õ – õppija

Tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise eest oli võimalus saada maksimaalselt 6 punkti, mängustatud tundidest osavõtnud said selle osa eest keskmiselt 3,6 punkti ning tavatundides osalenud 3,7 punkti. Võõrsõnade õigekirja ning tähenduse eest oli võimalik saada 10 punkti, mängustatud tundidest osavõtjad said selle osa eest keskmiselt 5,7 punkti ning tavatundidest osavõtjad 4,9 punkti.

Teine kontrolltöö. Liht- ja liitlause kirjavahemärgid

Kontrolltöös olid segamini ilma kirjavahemärkideta liht- ja liitlauseid. Lisaks tuli õppijail ka ise lauseid moodustada. Magistritöös arvestan ainult komadega lihtlauseid, sest mängustatud tunnis harjutasime ainult seda teemat. Esimeses ülesandes oli tekst, mis oli vaja kirjavahemärgistada. Selles tekstis oli üheksa lihtlauset, iga õige lause eest sai ühe punkti. Teises ülesandes pidi õppija moodustama kolm erinevat koondlauset (-korduvate lauseliikmete vahel on sidesõna; -loetelule eelneb kokkuvõttev sõna või fraas; -loetelule järgneb kokkuvõttev sõna või fraas). Käesolevas kokkuvõttes võtan arvesse ainult esimest moodustatud lauset, sest järgmises kahes lauses oodati lauset kooloni ja mõttekriipsuga, mida me mängustatud tunnis ei käsitlenud. Õigesti moodustatud ja kirjavahemärgistatud lause eest sai ühe punkti. Kolmandas ülesandes tuli teha sidesõnaga „nagu” üks lihtlause ja üks liitlause. Mõlema õige lause eest sai ühe punkti. Selles kokkuvõttes arvestan vaid lihtlause moodustamist.

Mängustatud tund lihtlause kirjavahemärkide kohta toimus 5. oktoobril. Selles tunnis osales 12 õppijat. 12. oktoobril tegid kõik mängustatud tunnis osalenud õppijad kontrolltöö liht- ja liitlause kirjavahemärkide kasutamise peale. Kontrolltöö lihtlause osa tulemusd on esitatud tabelis 22. Ühe õppija tööd ei saa tulemustes arvestada, kuna ta oli alaealine. Tavatund sama teema kohta toimus 5. oktoobril. Tunnist võttis osa seitse õppijat, neist viis tegid 13. oktoobril kontrolltöö. Kontrolltöö lihtlause osa tulemused on esitatud tabelis 23.

Tabel 22. Mängustatud tunnis osalenute lihtlause kirjavahemärkide kontrolltöö tulemused (n=11).

Teema	Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10	Õ11	M
Pane lihtlausesse kirjavahemärgid (11p)	10	11	7,5	6	9	8	8	7	8,5	8	11	8,5

Õ – õppija

Tabel 23. Tavatunnis osalenute lihtlause kirjavahemärkide kontrolltöö tulemused (n=5).

Teema	Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	M
Pane lihtlauseesse kirjavahemärgid (11p)	9,5	8,5	9	7	9,5	8,7

Õ – õppija

Lihtlause kirjavahemärkide ülesannete eest oli võimaliks saada maksimaalselt 11 punkti, mängustatud tundidest osavõtnud said selle osa eest keskmiselt 8,5 punkti ja tavatundidest osavõtnud 8,7 punkti.

KOKKUVÕTE JA ARUTLUS

Nüüdisaegne õpikäsitus peaks olema sotsiaalkonstruktivistlik. See tähendab, et õpetaja ei ole teadmiste edasiandja ja õppijad teadmiste vastuvõtjad, vaid õppijatel tekivad teadmised ja oskused õpitava praktilisel kogemisel ning kogetu arutamisel õpetaja ja kaasõppijatega. Et nüüdisaegne õpikäsitus saaks koolis toimida, on vaja et tunnid oleksid õppijaid kaasahaaravad: huvitavad, aktiivsed ja jõukohased. (Õpikäsitus 2017) Tegelikku kooliellu jõuab sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus sageli siiski vaevaliselt. Koolides, eriti vanemates klassides, on üldiselt levinud huvipuudus ja passiivsus (Õpikäsitus 2017: 4). Eesti keele kui emakeele õpe on koolis olnud küllaltki traditsiooniline (Aava 2007, Ehala 2011). Viimasel ajal on püütud eesti keele tunde muuta funktsionaalsemaks ja aktiivsemaks (Ehala jt 2014), kuid see pole täiel määral õnnestunud (vt nt Aruvee 2023, Bubnov, Hunt 2022).

Mina õpetan eesti keelt täiskasvanute gümnaasiumis. Mu õppijad on enamuse vanemad, kui gümnaasiumiõpilased ja neil on suurem elukogemus. Nad on varem mingil põhjusel kooli pooleli jätnud ja nüüd tulnud oma haridusteed jätkama. Neid õppijaid on vaja toetada, et nad saaksid meie koolist positiivse õppimiskogemuse ja õpe toetaks nende arengut parimal viisil. Oma eesti keele tundides nägin aga, et õppijad ei ole sageli aktiivsed ega huvitu õpitavatest teemadest. Soovisin oma tunde arendada, et need oleksid õppijaile kaasahaaravamad ja seega ka tõhusamad.

2022. aastal läbisin Tartu Ülikoolis Mare Kitsniku kursuse “Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes” (Kitsnik 2022). Mängustamine (ingl *gamification*) on mänguliste elementide (väljakutsed, turvaline keskkond, suhtlemine ja koostöö, ettearvamatus ja improvisatsioon, tugevate emotsioonide kogemise võimaldamine jm) kasutamine mittemängulistes tegevustes, sh hariduses (Deterding jt 2011: 10). Mängustamine tekitab õppijais rõõmu, energiat ja õpisoovi. Sellest tekkiski mõte viia magistritöö raames läbi mängustatud õppe programm täiskasvanute gümnaasiumi eesti

keele emakeelena tundides ja uurida selle mõju õppijatele ja õpetajale võrreldes tavatundidega.

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kas täiskasvanute eesti keele kui emakeele tundides saab mängustamist kasutada ning mida arvavad selle sobivusest õppijad ja õpetaja. Magistritöös otsiti vastust kolmele uurimisküsimusele:

1. Kuidas mõjuvad eesti keele kui emakeele mängustatud tunnid täiskasvanud õppijate kaasahaaratusel?
2. Kui hästi sobib täiskasvanud õppijate arvates mängustamine eesti keele kui emakeele tundidesse?
3. Kuidas erineb eesti keele kui emakeele mängustatud tunni läbiviimine tavatunni läbiviimisest õpetaja arvates?

Püstitatud oli ka kolm hüpoteesi:

1. Mängustatud tunnid on täiskasvanud õppijate jaoks huvitavad ning seetõttu kaasahaaravad.
2. Pooled õppijad eelistavad tavapäraseid eesti keele tunde mängustatud tundidele.
3. Õpetaja jaoks on mängustatud tunni ettevalmistamine ja läbiviimine tavatunnist keerukam ning mängustatud tunnis ei jõua nii palju õppematerjali läbi võtta kui tavatunnis.

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks viisin läbi tegevusuuringu Tartu täiskasvanute gümnaasiumis, milles osales kaks 11. klassi. Ühes klassis toimus viis mängustatud tundi. Teises, kontrollklassis toimus viis tavatundi samade teemadega. Mängustatud tundides osales keskmiselt 13–14 õppijat ja tavatundides 7–9 õppijat. Õppijate hulgas oli 14 meest ja 10 naist, nad olid vanuses 16–38 aastat ning 17 õppijat käinud viimati koolis kuni viis aastat tagasi, kaks õppijat kuus kuni kümme aastat tagasi ja viis õppijat üle kümne aasta tagasi.

Tegevusuuringu käigus katsetasin mängustamist viies eri tüüpi tunnis: kaks olid pühendatud traditsioonilistele õigekirjateemadele, üks suulisele väitlusele, üks tarbetekstide kirjutamisele ja üks tervikliku lõigu kirjutamisele. Mängustamise kavandamisel oli kõige

suuremaks väljakutseks leida iga tunni juurde just selle teema käsitlemiseks sobivad mängustatud tegevused, mis aitaksid saavutada õpieesmärke ja haaraksid täiskasvanud õppijaid kaasa. Oma töös kasutan mõistet „mängustamine”, sest ma ei viinud läbi ühtki terviklikku mängu, vaid erinevaid mängustatud elemente tegevuste põnevamaks, lõbusamaks ja aktiivsemaks muutmiseks.

Esimese tunni teema oli võõrsõnade ja tsitaatsõnade õigekiri ning tsitaatsõnade käänamine. Mängustamiseks kasutasin võõrsõnade joonistamist Aliase kaartidena ning nende äraarvamist ja kirjapanekut ning tsitaatsõnu kasutades rühmas improjutu kirjutamist. Teise tunni teema oli juhendi kirjutamine. Mängustamiseks kasutasin juhendi kirjutamist fantaasialeiutistele. Kolmanda tunni teema oli lihtlause kirjavahemärgid. Mängustamiseks kasutasin jooksumängu „Leia uus koht” ning improdialoogi tegemist õppijate kirjutatud lihtlauseid kasutades. Neljanda tunni teema oli väitlus ning mängustamiseks kasutasin mõistujutu teemal väitlemist. Viienda tunni teema oli tervikliku lõigu kirjutamine. Mängustamiseks kasutasin pantomiime ja loovkirjutamise võtteid.

Uurimisandmeid kogusin õpetaja uurimispäevikust, õppijate lühikestest tagasisideankeetidest peale iga tundi, õppijate pikematest tagasisideankeetidest peale mängustatud tundide lõppu ja kahe kontrolltöö tulemustest. Õpetaja uurimispäevikut täitsin enne ja pärast iga mängustatud tundi ja iga tavatundi. Panin kirja kõik tunniga seonduva: märkmed tunni ettevalmistamise kohta, õnnestumised, ebaõnnestumised, õpikohad tulevikuks, üllatavad momendid, probleemid, emotsioonid ja kahtlused.

Lühikestes tagasisideankeetides peale iga tundi hindasid õppijad tunni huvitavust, kergust ja kasulikkust ning enda aktiivsust tunnis Likerti-tüüpi viiepallisel skaalal ning kirjutasid ühe lause, mis oli inspireeritud sellest tunnist. Pikemas tagasisideankeedis vastasid õppijad vabade vastustega kaheksale küsimusele mängustatud tundide uudsuse, meeldivuse, enda enesetunde, õppimise jmt kohta.

Andmeid analüüsisin nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset meetodit kasutades. Likerti-tüüpi skaaladel antud hinnangud on iga tunni kohta esitatud tabeli kujul, milles on ka rühmade hinnangute keskmised ja standardhälve. Tabelile järgneb mängustatud tunni ja tavatunni hinnangute võrdlev analüüs. Statistilise olulisuse määramiseks kasutati T-testi.

Võrreldi kõigi mängustatud ja kõigi tavatundide kokkuvõtlikke näitajaid (huvitavust, aktiivsust, kergust ja kasulikkust) omavahel. Erinevus on statistiliselt oluline, kui $p < 0,05$. Õpetajapäeviku andmeid ning õppijate vabasid vastuseid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsiga.

Järgnevalt vaatlen magistritöö tulemusi uurimisküsimuste kaupa.

1. Kuidas mõjuvad eesti keele kui emakeele mängustatud tunnid täiskasvanud õppijate kaasahaaratusele?

Hüpotees: mängustatud tunnid on täiskasvanud õppijate jaoks huvitavad ning seetõttu kaasahaaravad.

Sellele küsimusele sain vastuse analüüsides õppijate ankeetküsitluste vastuseid, mis nad andsid pärast igat mängustatud tundi ja kontrollrühm pärast igat tavatundi ning õpetajapäeviku sissekandeid. Uurisin, kuidas hindasid õppijad ja õpetaja tundide huvitavust, aktiivsust ja jõukohasust kui kaasahaaravuse komponente.

Tulemused näitasid, et kõik tavatunnid ja kõik mängustatud tunnid olid õppijate hinnangul huvitavad. Viie tunni kokkuvõttes pidas 56% (22 õppijat) õppijatest tavatunde väga huvitavaks, 23% (9 õppijat) huvitavaks ja 20% (8 õppijat) keskmiseks. Viie tunni kokkuvõttes olid mängustatud tunnid 73% õppijate (38 õppijat) hinnangul väga huvitavad, 25% (13 õppijat) arvates huvitavad ning 2% (1 õppija) arvates keskmised. Neli esimest mängustatud tundi olid õppijate hinnangute põhjal huvitavamad kui tavatunnid, viimane tavatund (lõigu kirjutamine) oli aga mängustatud tunnist huvitavam. Mängustatud tundide huvitavuse keskmine hinnang ($M=4,7$, $SD=0,5$) on kõrgem kui tavatundide huvitavuse keskmine hinnang ($M=4,4$, $SD=0,8$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline $t(89) = 2,6$, $p < 0,05$). Ka õpetaja uurimispäeviku analüüs näitas, et õppijad pidasid mängustatud tunde huvitavaks ning ootasid neid põnevusega.

Viie tavatunni tunni kokkuvõttes pidas 18% õppijatest (7 õppijat) end tunnis väga aktiivseks, 38% (15 õppijat) aktiivseks, 30% (12 õppijat) keskmiselt aktiivseks ja 13% (5 õppijat) üsna passiivseks. Mängustatud tundides oli aktiivsus aga igas tunnis kõrgem kui tavatunnis. Viie mängustatud tunni kokkuvõttes oli 60% õppijaid (31 õppijat) enda hinnangul väga aktiivsed ja 40% (21 õppijat) aktiivsed. Mängustatud tundide aktiivsuse keskmine hinnang ($M=4,6$, $SD=0,5$) on kõrgem kui tavatundide keskmine aktiivsus ($M=3,6$, $SD=0,9$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline $t(89) = 6,5$, $p < 0,05$). Õpetaja uurimispäeviku põhjal võib välja tuua, et mängustatud tundides tegid ülesandeid aktiivselt kaasa enamik õppijaid. Tavatunnis on õpetajana raskem hinnata õppijate aktiivsust, sest ülesannete täitmise ajal ei ole see nii otseselt hoomatav.

Tavatunnid olid õppijate hinnangul keskmise kergusega või kerged. Viie tavatunni kokkuvõttes arvas 18% õppijatest (7 õppijat), et tunnid olid väga kerged, 38% (15 õppijat), et kerged, 31% (12 õppijat), et keskmise raskusega, ja 13% (5 õppijat), et üsna rasked. Mängustatud tunnid olid õppijate hinnangute põhjal alati kergemad kui tavatunnid. Viie tunni kokkuvõttes pidas 54% õppijatest (28 õppijat) mängustatud tunde väga kergeks, 29% (15 õppijat) kergeks, 13% (7 õppijat) keskmise raskusega ja 4% (2 õppijat) üsna raskeks. Mängustatud tundide kerguse keskmine hinnang ($M=4,3$, $SD=0,8$) on kõrgem kui tavatundide kerguse keskmine hinnang ($M=3,6$, $SD=0,9$) ning see erinevus on ka statistiliselt oluline $t(89) = 4,0$, $p < 0,05$). Õpetajapäevikust selgub, et tavatunnis ei soovinud või ei osanud õppijad sageli õpetaja küsimustele vastata.

Mängustatud tegevused olid üldiselt õppijatele jõukohased, näiteks võõrsõnade õppimise ülesandega „Isejoonistatud Alias” said kõik tunnis osalejad hakkama, kuigi esmapilgul võis see harjutus keeruline tunduda. Õppijad suutsid väga edukalt oma sõnadega ning joonistatud pildiga edasi anda võõrsõnade tähendust.

Seega leidis hüpotees kinnitust. Mängustatud ülesanded muudavad tunnid huvitavaks ning õppijad muutuvad seetõttu ka aktiivsemaks. Samuti muudab mängustamine tunnid õppijatele jõukohasemaks. Kõik see kokku muudab tunnid õppijatele kaasahaaravaks.

2. Kui hästi sobib täiskasvanud õppijate arvates mängustamine eesti keele kui emakeele tundidesse?

Hüpotees: pooled õppijad eelistavad tavapäraseid eesti keele tunde mängustatud tundidele.

Sellele küsimusele sain vastuse, analüüsides õppijate vastuseid pikemale lõpuankeedile, millele õppijad vastasid siis, kui kõik mängustatud tunnid olid läbitud.

Kõik õppijad arvasid, et mängustamine sobib täiskasvanute eesti keele tundi. Põhjuseks peeti tunni huvitavamaks muutumist ja õpimotivatsiooni tõusmist, pingevaba ja lõbusa õhkkonna teket, kaaslastega suhtlemist ja ühtse rühmatunde teket. Samuti arvati, et mängustamine aitab teemasid paremini omandada. Enamik õppijad tundsid end mängustatud tundides hästi, kuigi algus võis olla ärevust tekitav. Mõned üksikud õppijad tõid välja, et liikumisülesanded tekitasid neis ebamugavust. Samas oli ka neid, kes nautisid just liikumist.

36% (4 õppijat) vastanutest eelistasid kindlalt mängustatud tunde tavatundidele, sest need tunnid on huvitavad, erilised ja tõhusad. Ülejäänud 64% (7 õppijat) arvasid, et mängustatud tunnid võiksid olla tavatundidega pooleks. Ainult traditsioonilisi tavatunde ei eelistanud ükski osalenutest. Õppijad arvasid ka, et eriti kasulik on tavatunnis õpitud teooriat praktiseerida mängustatud tunnis.

Õppijate hinnangul olid mängustatud tunnid nende jaoks uudsed. Õppijad õppisid, et mängides on mitmeid asju kergem õppida, tegema koostööd ja töötama rühmas ning omandasid konkreetseid aineemasid. Õppijaile meeldis suhtlemine kõigi klassikaaslastega, tundide erilisus, lõbusus ja huvitavus, õpitava teema parem omandamine jm.

Seega ei leidnud hüpotees kinnitust. Mängustatud tunnid sobivad õppijate arvates täiskasvanute eesti keele õppesse väga hästi. Keegi ei eelistanud tavatunde mängustatud tundidele. Neli õppijat sooviksid võimaluse korral osaleda vaid mängustatud tundides, seitse õppijat aga osaleda nii mängustatud kui ka tavatundides.

3. Kuidas erineb eesti keele kui emakeele mängustatud tunni läbiviimine tavatunni läbiviimisest õpetaja arvates?

Hüpotees: õpetaja jaoks on mängustatud tunni ettevalmistamine ja läbiviimine tavatunnist keerukam ning mängustatud tunnis ei jõua nii palju õppematerjali läbi võtta kui tavatunnis.

Sellele küsimusele sain vastuse õpetajapäeviku analüüsist.

Õpetajapäevikust selgub, et mängustatud tundide ettevalmistamisele kulub tõepoolest rohkem aega, kui tavatunni ettevalmistamisele. Tavatunde viis õpetaja läbi varem väljatöötatud kava järgi. Mängustatud tundideks aga tuli kõik alles luua. Kõigepealt tuli otsida sobivad mängustatud tegevuste ideed, mida saaks kasutada mängustatud ülesannete loomiseks, kusjuures tuli korralikult läbi mõelda, millised neist sobivad tunni eesmärkidega ja konkreetse õpperühmaga. Seejärel tuli nende ideede põhjal luua mängustatud ülesanded vajalike õpieesmärkide saavutamiseks. Mängustatud ülesanded oli magistritöös kavas luua iga tunni kohta eri tüüpi, et katsetada mitmekesiste mängustatud tegevuste sobivust eesti keele kui emakeele tundi. Ülesanded pidid olema kaasahaaravad ning tunduma õppijatele mõttekad ja parajat pingutust nõudvad. Kasuks tuli see, et lõime mängustatud tundide kavad koos juhendajaga, kes on mängustamisega juba kaua tegelenud. Juhendaja soovitusel kasutasin magistritöö tundides neid mängustatud tegevusi, mis on muudes programmides end juba õigustanud. Samas tuli need kohandada eesti keele kui emakeele õpieesmärkide saavutamist võimaldavaks.

Lisaks tuli erinevate mängustatud ülesannete jaoks ette valmistada kõik vajaminevad vahendid (nt paberilipikud vastavate sõnade või küsimustega), läbi mõelda mängustatud ülesannete käigud algusest lõpuni, õppida mängustatud ülesannet õppijatele seletama ning ette näitama. Minnes tavatundi, mis käsitleb grammatikateemat või sõnavara, näiteks lihtlause kirjavahemärgid või võõr- ja tsitaatsõnade õigekiri, piisas harjutuste välja valimisest ja ülevaatamisest. Rohkem aega võttis tavapärase väitlustunni ettevalmistamine, mille jaoks tuli terve tunni ülesehitus samuti enne peensusteni läbi mõelda. Kuna kogemusi tavatunni läbiviimisel oli õpetajal aga rohkem, siis oli neid tunde ka ajalises mõttes lihtsam

planeerida. Mängustatud ülesannete puhul, eriti kui neid esmakordselt proovida, ei olnud täpselt teada, kui palju üks või teine tegevus aega võtab.

Õpetajapäeviku analüüsi põhjal võib öelda, et kuigi õpetaja oli ise soovinud mängustatud tegevusi kasutada, oli tal neid läbi viies ka mitmeid kahtlusi ja kõhklusid. Näiteks kartis ta, et mõni tegevus võib olla õppijaile liiga keeruline (nt esimeses tunnis võõrsõnade joonistamine ja improjutu kirjutamine tsitaatsõnadega). Veel kartis ta mõnikord, et õppijad ei tule mõne tegevusega kaasa (nt pantomiimide tegemisega ja jooksumänguga kolmandas tunnis). Samuti ei olnud õpetaja kindel, kui palju aega mängustatud tegevustele täpselt kulub ja kas ta jõuab tunnis kõik kavandatud tegevused läbi viia ning kui tõhusad on mängustatud tunnid teadmiste omandamise mõttes. Seetõttu valmistas ta end mängustatud tundideks ka vaimselt rohkem ette kui tavatundideks.

Tunnid õnnestusid aga üldjoontes väga hästi ja see andis ka õpetajale enesekindlust juurde. Enne neljandat tundi ta enam ei kahelnud, et mõni tegevus võiks ebaõnnestuda. Õpetaja nägi, kui positiivselt mõjuvad mängustatud tegevused õppijate kaasahaaratusel, õpirõõmule ja õpisoovile. Mitu mängustatud tegevust õnnestusid isegi tunduvalt paremini kui õpetaja oskas oodata ja tundusid ka õpitu omandamise mõttes tõhusad (nt võõrsõnade joonistamise mäng esimeses tunnis, fantaasialeiutise juhendi kirjutamine teises tunnis, lihtlause komade teemaline jooksumäng kolmandas tunnis). Õpetaja õppis, kui oluline on soojendus, mängu õige sissejuhatus ning õppijail rahulikult tegutseda laskmine. Kui mõne mängustatud tegevusega ei tulnud mõni õppija alguses aktiivselt kaasa (nt pantomiimide tegemises), siis lasi õpetaja tal täita ülesannet veidi lihtsamal vormil (teha pantomiimi ilma püsti tõusmata). Mängustatud tunnid möödusid alati rõõmsalt, aktiivselt ja kiiresti. Ka õpetaja enda tööõõm kasvas mängustatud tundides.

Juba esimeses tavatunnis selgus, et tegelikult jõuab mõlemas, nii mängustatud tunnis kui ka tavatunnis läbi võtta sama palju materjali. Esimese tunni põhjal võib väita, et mängustatud tunnis jõudis õppida isegi rohkem, sest selles tegelesid õppijad ka võõrsõnade tähendustega, mis tavatunnis jäid tagaplaanile. Nii tavatunde kui mängustatud tunde silmas pidades võib välja tuua ka selle, et ühte tundi ei tohiks väga palju materjali kokku panna.

Hea oleks keskenduda mingitele kindlatele aspektidele teemas, näiteks õppida lihtlauseid, milles on ainult komad.

Kahe kontrolltöö tulemused olid mängustatud tundides osalenud ja tavatundides osalenud õppijatel üsna sarnased, kuigi õpetaja oli eeldanud, et tavatunnis osalenute õpitulemused on paremad.

Hüpotees leidis seega kinnitust osaliselt. Mängustatud tunni ettevalmistamine ja läbiviimine on õpetaja jaoks tavatunnist keerukam, kui õpetajal puuduvad valmis materjalid mängustatud tundide jaoks ning tal on vähe kogemusi mängustatud tundide ettevalmistamise ja läbiviimisega. Mängustatud tunnis jõuab läbi võtta sama palju materjali kui tavatunnis.

Arutelu

Läbiviidud tegevusuuring näitab, et mängustatud ülesanded sobivad täiskasvanud gümnaasiumi eesti keele emakeelena tundidesse, kuna kõik õppijate tagasisided olid positiivsed ning eranditult kõik õppijad ka vastasid, et mängustatud õpe sobib täiskasvanutele. Lisaks näitas õpetaja uurimispäevik, et hästi planeeritud mängustatud tunnid annavad lisaks õppijate õpirõõmule ja hasardile ning õpisoovile ka õpetajale õpetamisrõõmu.

Õppijad pidid mängustatud ülesannetes oma klassikaaslastega suhtlema, mis vastab nüüdisaegse õpikäsituse põhimõttele, et ka emakeelt õpitakse suheldes teiste inimestega. Õppijad olid rahul sellega, et nad õppisid tunnis erinevate mängustatud ülesannete kaudu oma klassikaaslasi paremini tundma, said omavahel vabamalt suhelda ning sel viisil ka erinevaid teemasid praktiseerida. Õppijate jaoks oli uudne, et terve klass töötas koos, mille tõttu tunti, et klass muutus ühtsemaks. See näitab, et ka täiskasvanud õppija jaoks on olulised suhted rühmakaaslastega.

87% mängustatud tundides osalejatest pidasid neid tunde väga kasulikuks või kasulikuks ja 13% keskmiselt kasulikuks, mis tõestab, et hästi planeeritud mängustatud tunnid sobivad

emakeele tunnis õpitavate erinevate teemade läbimiseks, sest õppijad tundsid, et ülesanded olid mõttekad. Oli ka neid, kes pidasid tavatunnis tehtavaid ülesandeid kasulikeks, kuid üldjoontes eelistati siiski mängustatud tegevusi tavatunni tegevustele. Kohati tõid õppijad ka välja, et mängustatud viisil õppides jääb õpitu paremini meelde.

Õpetajana nägin, et mõtestatud mängustatud tegevused mõjusid õppijatele vabastavalt, mis tähendab, et pingelist õhkkonda klassis oli väga harva. Õppijad tahtsid mängustatud ülesandeid täita ja olid seejuures rõõmsad, neil oli soov õpetajaga koostööd teha. Leidus ka ülesandeid, mis tekitasid alguses mõnes õppijas võõristust, nt pantomiim ja jooksmine. Just soojendusülesannete täitmisel esines kõige rohkem tõrkeid, millest võib järeldada, et liikumine täiskasvanute tunnis ei ole tavapärane tegevus ning sellega kohanemine võtab aega. Enamik õppijaid tulid selliste ülesannetega aga kiiresti kaasa ja aitasid ka häbelikel õppijatel ebamugavustundega paremini hakkama saada. Mängustatud rühmatööde juures hakkas silma, et õppijatele meeldib just see, et nad ei pea kohe vastama õpetajale, vaid saavad esmalt pingevabalt arutleda rühmakaaslastega. Õppijad tõid ka ise välja, et neil oli huvitav teiste mõtteid kuulata ja kaaslastega arutada. Kolmandas ja neljandas tunnis märkasin, et lugude välja mõtlemine ja jutustamine võttis aega ehk improvisatsioon mängustamises on väljakutse, mis paneb õppijad proovile. Kui kõik ei lähe nii ladusalt, võib tunduda, et mängustatud ülesanne ebaõnnestus, kuid tunni lõpus esitatud õppijate tagasisidest tuli välja, et suurem osa õppijaid pidas tundi kasulikuks või isegi väga kasulikuks.

Mängustatud tunde ja tavatunde kõrvuti läbi viies õppisin ka tavatunni jaoks, et esmalt tuleks tunni planeerimise ajal korralikult läbi mõelda, milline peaks olema tunni sisu ehk kui palju teemasid on mõttekas ühte tundi kavandada. Pigem võiks lähtuda põhimõttest, et „vähem on rohkem”, siis saavad õppijad keskenduda ühe teema õppimisele ja harjutamisele ning mõistavad seda paremini ja see kinnistub rohkem. Iga teema läbimiseks tuleks ka varuda rohkem aega kui üks tund ning kontrolltöid võiks teha pikema harjutamise järel.

Mõnikord võib tunduda, et mängustamine on lihtsamat teed minemine, kuid tegelikult nõuab mõtestatud mängustatud tunni ettevalmistamine palju rohkem aega kui tavatunni ettevalmistamine. Tuleb valmis olla, et mängustatud tunni läbiviimisel võib ette tulla nii

meeldivaid kui ka ebameeldivaid üllatusi, kuna mängustamine on seotud improvisatsiooniga. Sellisel juhul on hea, kui on olemas varuplaan.

Kuigi mängustamine on üldjoontes huvitav, kaasahaarav, aktiveeriv ja jõukohane ning tänapäeva õpikäsituse seisukohalt sobiv meetod emakeele tundi, ei lahenda see muidugi kõiki sisulisi ja metoodilisi probleeme emakeeleõppes. On vaja jätkata žanripõhise õppe väljatöötamist (Aruvee 2023) ning suhtluspädevuse ja protsessikeskse kirjutamise õpetamist (Jürine, Tragel 2018) jm tegevusi eesti keele kui emakeele õppe sisu ja vormi arendamiseks.

Mängustamine sobib aga väga hästi aktiivõppele rõõmu ja hasardi lisamiseks. Mängustamist ei pea tegema läbivalt kõigi õppetegevustega, vaid see sobib hästi vahelduseks tõsisematele ja rahulikematele tegevustele, nagu ka siinse magistritöö uuringus osalenud õppijad soovitasid. Magistritöö tulemuste põhjal võib julgustada ka teisi eesti keele kui emakeele õpetajaid mängustatud võtteid proovima, et õppijaid õppimisse rohkem kaasa haarata. Edaspidi tasuks töötada välja rohkem eesti keele kui emakeele teemade õpetamiseks sobivaid mängustatud meetodeid ja neid katsetada. Uurida tasuks ka mängustatud õppe pikaajalisemat mõju õppetulemustele.

KIRJANDUS

1. **Aava, Katrin** 2007. Emakeeleõpetuse paradigmad. – Interdistsiplinaarsus sotsiaalteadustes. I : Eesti sotsiaalteaduste VI aastakonverents : 4.-5. november 2005 Tallinna Ülikoolis : artiklite kogumik. Toim ja koost. Aleksander Pulver. Tallinn : Tallinna Ülikooli Kirjastus, lk 210–228.
2. **Abigail, Paul** 2015. Incorporating theatre techniques in the language classroom; https://www.researchgate.net/publication/348469799_Incorporating_theatre_techniques_in_the_language_classroom; Vaadatud 26.04.2023.
3. **Allemann jt 2023= Allemann, Marleen; Melesk, Kirsti; Lehari, Mirjam; Mägi, Eve** 2023. Täiskasvanute gümnaasiumide kutseõppeasutustega liitmise mõjuanalüüs. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis; <https://www.praxis.ee/tood/taiskasvanute-gumnaasiumide-liitmise-mojuanaluus/>; Vaadatud 22.05.2023.
4. **Arnold, Brian J** 2014. Gamification in Education. Conference: annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS) conference; https://www.researchgate.net/publication/295401531_Gamification_in_Education#fullTextFileContent. Vaadatud 01.05.2023.
5. **Arutlev haridus** = Arutlev haridus. Eesti väitlusseltsi õpik. 2008. Eesti väitlusselts 2008; <https://argument.ee/vaitlus/vaitlusopik-arutlev-haridus>. Vaadatud 15.05.2023.
6. **Aruvee, Merilin** 2023. Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitusel. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid; <https://www.etera.ee/zoom/199392/view?page=4&p=separate&search=aruvee&tool=search&view=0,26,2067,2809>. Vaadatud 15.04.2023
7. **Berezina, Jelena** 2020. Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele 3. klassi näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool humanitaarteaduste instituut;

<https://www.etera.ee/zoom/84974/view?page=1&p=separate&search=berezina%20AND%20jelena%20berezina&tool=search&view=0,0,2481,3149>. Vaadatud 11.05.2023.

8. **Bobõlski, Reet; Ross, Margit** 2017. Johannes 2. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Tallinn: Koolibri.
9. **Bogens, Anneli** 2008. Mänge eesti keele osaoskuste arendamiseks. Tallinn. Ilo.
10. **Brohpy, Jere** 2014. Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. SA Archimedes: AS Ecoprint.
11. **Bubnov, Maia; Hunt, Jaanika** 2022. III kooliastme õpilaste hinnangud ja arvamused eesti ning inglise keele tundide õppetegevuste kohta. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
12. **Chopra, Rita; Gupta, Ranjana** 2011. Impact of Constructivist Approach on Science Achievement of 8th standard Students – International Journal of Education and Allied Sciences. Volume 3, No. 2, pp 11–16.
13. **Csikszentmihalyi, Mihaly** 1990. Flow: The Psychology of Optimal Experience; https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience. Vaadatud 28.04.2023.
14. **Cornelius-White, Jeffrey** 2007. Learner- Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis.
15. **Davies, Anna jt 2020 = Davies, Anna; Filder, Devin; Gorbis, Marina** 2020. Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute; <https://www.iftf.org/projects/future-work-skills-2020/>. Vaadatud 17.04.2023.
16. **Deterding jt 2011 = Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; Nacke, Lennart** 2011. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification. Vaadatud 25.04.2023.

17. **Ehala, Martin** 2010. Lõimingust eesti keele õpetuses. – Lõiming.
Lõiminguvõimalusipõhikooliõppekavas. Koost ja toim Juta Jaani, Liisa Aru. Tartu:
Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 76–102;
http://kool.kng.edu.ee/kooli_failid/Materjalid_opetajatele/Lõimingukogumik/lõimingukogumik.pdf. Vaadatud 15.05.2023.
18. **Ehala, Martin** 2011a. Emakeeleõpetuse paradigmad, Eduard Vääri ja tema
„Eesti keele õpik keskkoolile“. – Keeleteadlane Eduard Vääri. Artikleid ja
bibliograafia. Toim Reet Vääri ja Krista Kerge. Tallinna Ülikool, lk 29–49.
19. **Ehala, Martin** 2011b. Põhikooli emakeeleõpetus I;
<https://www.youtube.com/watch?v=fTHtVg5-IGQ>. Vaadatud 19.05.2023.
20. **Ehala jt 2014 = Ehala, Martin; Laar, Triinu; Soodla, Karin; Sõrmus, Kadri;
Vija, Maigi** 2014. Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik.
Tartu Ülikooli Kirjastus;
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41077/eesti_keeles_kursuste_metoodika.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 12.08.2022.
21. **Ehala, Martin** 2017. Emakeeleõpetuse metoodika ja riigieksami tulemused. –
Academia.edu, lk 1–19;
https://www.academia.edu/34408128/Emakeele%C3%B5petuse_metoodika_ja_riigieksami_tulemused. Vaadatud 13.04.2023.
22. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2011a. Praktiline eesti keel, 10. klass, vihik 1.
Tallinn: Kõnnimees.
23. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2011b. Praktiline eesti keel, 10. klass, vihik 2.
Tallinn: Kõnnimees.
24. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2011c. Praktiline eesti keel, 10. klass, vihik 3.
Tallinn: Kõnnimees.
25. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2012a. Praktiline eesti keel, 11. klass, vihik 1.
Tallinn: Kõnnimees.
26. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2012b. Praktiline eesti keel, 11. klass, vihik 2.
Tallinn: Kõnnimees.

27. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2012c. Praktiline eesti keel, 11. klass, vihik 3.
Tallinn: Künnamees.
28. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** 2013a. Praktiline eesti keel, 12. klass, vihik 1.
Tallinn: Künnamees.
29. **Ehala, Martin; Kitsnik, Mare** Praktiline eesti keel, 12. klass, vihik 2. Tallinn:
Künnamees.
30. **EKR 2007** = Euroopa keeleõpperaamdokument:õppimine, õpetamine ja hindamine
2007. Toim Krista Kerge jt. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium;
https://harno.ee/sites/default/files/documents/202106/euroopa_keelega_raamdokument.pdf. Vaadatud 18.04.2023.
31. **Eesti keele riigieksamite eristuskiri 2023**. Haridus- ja Noorteamet;
https://innovesa.sharepoint.com/sites/SA_Innove_testide_keskus/Shared%20Documents/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FSA%5FInnove%5Ftestide%5Fkeskus%2FShared%20Documents%2FRiigieksamite%2FEesti%20keel&p=true&ga=1.
Vaadatud 09.05.2023.
32. **Fullan, Michael; Langworthy, Maria** 2014. A Rich Seam How New
Pedagogies Find Deep Learning. 2014. London: Pearson;
https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf. Vaadatud 17.04.2023.
33. **GRÕK** = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011. Lisa 1. Riigi Teataja. Vabariigi
Valitsus; <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>. Vaadatud 03.05.2023.
34. **Habicht jt 2020 = Habicht, Külli; Lindlo, Nele Karolin; Tragel, Ilona, Vija, Maigi** 2020. „Eksamieksamite“ kogemuseletagasi vaadates. – Oma Keel nr 2, lk 68–
71; <https://www.emakeeleselts.ee/wp-content/uploads/2020/11/habicht-jt.pdf>.
Vaadatud 20.05.2023.
35. **Hallas, Prigita-Maarja** 2019. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi
õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. Magistritöö. Tartu: Tartu
Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut; <https://dspace.ut.ee/handle/10062/65169>.
Vaadatud 09.05.2023.

36. **Hammer, Jessica; Lee, Joey J** 2011. Gamification in Education: What, How, Why Bother? 2011.
https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother. Vaadatud 25.04.2023.
37. **HAR** = Haridussõnastik; <https://www.eki.ee/dict/haridus/>. Vaadatud 27.03.2023.
38. **Harno** = Mängustamine ja mängupõhine õpe;
<https://kompas.harno.ee/mangustamine-ja-mangupohine-ope>. Vaadatud 27.04.2023.
39. **Hein, Iivika** 2014. Draamaraamat. Tallinn: Maurus.
40. **Hint jt 2020 = Hint, Helen; Jürine, Anni; Tragel, Ilona** 2020. Suhtluspädevus. — Üldpädevused gümnaasiumis. Koost Margus Pedaste, lk 133-154 Tartu: Tartu Ülikool; https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpadevused_gumnaasiumis.pdf. Vaadatud. 02.05.2023.
41. **Hiver jt 2021 = Hiver, Phil; Al-Hoorie, Ali H; Vitta, Joseph; Wu, Janice** 2021. Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions;
https://www.researchgate.net/publication/350159322_Engagement_in_language_learning_A_systematic_review_of_20_years_of_research_methods_and_definitions. Vaadatud 26.04.2023.
42. **HTM** = Haridus ja Teadusministeerium. Õpikäsitus; <https://www.hm.ee/opikasisus>. Vaadatud 26.03.2023.
43. **Ilves, Marju; Kingisepp, Leelo** 2020. Keelekohvik – vaba suhtlus vabas õhkkonnas. Tallinn. Integratsiooni Sihtasutus;
<https://integratsioon.ee/sites/default/files/kohvikujuhend.pdf>. Vaadatud 13.05.2023.
44. **Jürine, Anni; Tragel, Ilona** 2018. Mustandi kirjutamise kunst. – Oma Keel nr 1, lk 50–55; https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2018_1/OK-1-2018_07.pdf. Vaadatud 15.05.2023.

45. **Karm, Mari** 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes;
<https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/oppemeetodid.pdf>. Vaadatud.
26.04.2023.
46. **Kapp, Karl M** 2012. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer;
<https://www.amazon.com/Gamification-Learning-Instruction-Game-based-Strategies/dp/1118096347?asin=1118096347&revisionId=&format=4&depth=1>.
Vaadatud 27.04.2023.
47. **Ketterlinus, Leila** 2017. Using Games in Teaching Foreign Languages;
<https://docplayer.net/54452013-Using-games-in-teaching-foreign-languages-leila-ketterlinus.html>. Vaadatud 26.04.2023.
48. **Kingisepp, Leelo; Kärtner, Piret** 2015. Mängime ja keel saab selgeks! Keeleõppemängude kogumik. Iduleht.
49. **Kitsnik, Mare** 2011. Keelestruktuuride õpetamine seoses teemade ja osaoskustega.
https://www.academia.edu/10308328/Keelestruktuuride_%C3%B5petamine_seoses_teemade_ja_osaoskustega. Vaadatud 18.04.2023.
50. **Kitsnik, Mare** 2019a. Eesti keel kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus nr 1–2, lk 39–56;
<https://keeljakirjandus.ee/ee/archives/2601>. Vaadatud 25.04.2023.
51. **Kitsnik, Mare** 2019b. Sõnajalaõis. B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik 1. osa. Tallinn: Koolibri.
52. **Kitsnik, Mare** 2020a. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend;
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf.
Vaadatud 25.04.2023.
53. **Kitsnik, Mare** 2020b. Sõnajalaõis. B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik 2. osa. Tallinn: Koolibri.
54. **Kitsnik, Mare** 2022. Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes. Kursus Tartu Ülikoolis.

55. **Kitsnik, Mare; Berezina, Jelena** 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat;
<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa17.07>. Vaadatud 30.04.2023.
56. **Kitsnik, Mare; Hallas, Prigita-Maarja** 2020. Mängustatud õppetgevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat;
<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa16.05>. Vaadatud. 30.04.2023.
57. **Kitsnik, Mare; Kingisepp, Leelo** 2021a. Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa. Tallinn: Iduleht.
58. **Kitsnik, Mare; Kingisepp, Leelo** 2021b. ... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa. Tallinn: Iduleht.
59. **Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin** 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsusja jõukohasus eesti keele kui teisekeele täiskasvanute kursustel:õpetajate arvamuste analüüs. Tartu: Tartu Ülikool;
[file:///server/Profiilid_kaustad\\$/moonikap/Downloads/Oppetegevuste_haaravus_aktiivsus_ja_joukohasus_ees.pdf](file:///server/Profiilid_kaustad$/moonikap/Downloads/Oppetegevuste_haaravus_aktiivsus_ja_joukohasus_ees.pdf). 18.04.2023.
60. **Kitsnik, Mare; Petuhhova, Jekaterina** 2021. Eesti ja eestivene põhikoolinoorte vastastikused hoiakud enne ja pärast mängustatud koostöötegevuste projektis osalemist. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri nr 9, lk 274–303;
<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2021.9.1.11>. Vaadatud 01.05.2023.
61. **Kitsnik, Mare; Sooalu, Monika** 2020. Miks mõnikord kaob tujueesti keelt õppida?Demotivatsioon üheksanda klassieesti keele kui teise keele tundides. Tartu Ülikool;

<http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV30.03/500>. Vaadatud 10.05.2023.

62. **Kittus, Kelly** 2019. Täiskasvanud õppijate toimetulekustrateegiad tasemehariduses täiskasvanute gümnaasiumite näitel. Andragoogika osakonna seminaritööd. Tallinna Ülikool; <https://andragoogika.tlu.ee/taiskasvanud-oppijate-toimetulekustrateegiad-tasemehariduses-taiskasvanute-gumnaasiumite-naitel/>. Vaadatud 10.04.2023.
63. **Kumpas jt 2018 = Kumpas, Madli; Mund, Argo; Ross, Margit** 2018. Johannes 3. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Tallinn: Koolibri.
64. **Käpp, Kati; Tragel, Ilona** 2022. Toome eesti keele riigieksami 21. sajandisse; <https://www.err.ee/1608508160/kati-kapp-ja-ilona-tragel-toome-eesti-keele-riigieksami-21-sajandisse>. Vaadatud 20.05.2023.
65. **Laherand, Meri-Liis** 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn.
66. **Liikuma Kutsuv Kool** = Liikuma Kutsuv Kool. Ideedepank; <https://www.liikumakutsuvkool.ee/ideepank/>. Vaadatud 18.05.2023.
67. **Lobman, Carrie; Lundquist, Matthew** 2007. UnscriptedLearning: UsingImprovActivitiesAcross the K-8 Curriculum. TeachersCollege Press.
68. **Löfström, Erika** 2011. Tegevusuuringu käsiraamat; file:///C:/Users/User/Downloads/Erika_Lofstrom_Tegevusuuringu_kasiraamat.pdf. Vaadatud 20.09.2022.
69. **Maanso, Viivi** 2013. Emakeeleõpetus: endist ja uut põhikooli eesti keele ainekavas. –Õpetajale uuendatud riiklikust õppekavast. Artiklite kogumik. Haridusministeerium. Aura Trükk.
70. **Melnikova, Svetlana** 2022. Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut; <https://www.etera.ee/zoom/198775/view?page=1&p=separate&search=Ilukirjanduse%20lugemise%20h%C3%B5lbustamine%20m%C3%A4ngustatud%20aktiiv%C3%B5ppemeetodite%20abil%20kaheksanda%20klassi%20eesti%20keele%20kui%20>

0teise%20keele%20tundides.&tool=search&view=0,453,2484,3056. Vaadatud 11.05.2023.

71. **Männamaa, Ivar** 2019. Mängust ning selle abil õppimisest. – Kvaliteetsem teadushuviharidus. Koost ja toim Katrin Saart. SA Eesti Teadusteagentuur; https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2019/10/ETAg_Teadushuviharidus_170x240_veebi.pdf. Vaadatud 27.04.2023.
72. **Märja jt 2003 = Märja, Talvi; Jõgi, Larissa; Lõhmus, Merike** 2003. Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Kirjastus Ilo.
73. **Novak, Jelizaveta** 2021. Õpilaste ja õpetajate hinnangud gümnaasiumi eesti keele kui teise keele mängustatud-improvisatsioonilisele õppekomplektile „Sõnajalaõis B2.1" Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut; <https://dspace.ut.ee/handle/10062/74810>. 11.05.2023.
74. **Ojeda, Fernando Arturo** 2004. The role of word games in second-language acquisition: second-language pedagogy, motivation, and ludic tasks. University of Florida. <http://ingilizceveingilizce.com/ingilizce/role%20of%20word%20games%20in%20second%20language%20acquisition.pdf>. Vaadatud 29.04.2023.
75. **Parreño jt 2016 = Parreño, Seguí-Mas; Seguí-Mas Diana; Seguí-Mas, Elies** 2016. Teachers' Attitudes towards and Actual Use of Gamification; <https://cyberleninka.org/article/n/680435>. Vaadatud 01.05.2023.
76. **Petuhhova, Jekaterina** 2019. Mängustatud koostöötegevuste mõju eesti ja eestivene noorte vastastikustele hoiakutele. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut; <https://dspace.ut.ee/handle/10062/64120?show=full>. Vaadatud 11.05.2023.
77. **Piht, Merily; Piht, Sirje** 2010. Bingomängud I. Mängude kasutamine õppeprotsessis. Tallinn: Ilo.
78. **PRÕK** = Põhikooli riiklik õppekava 2011. Lisa 1. Riigi Teataja. Vabariigi Valitsus; <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>. Vaadatud 31.03.2023.

79. **Puksand, Helin; Ross, Margit** 2016. Johannes 1. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Tallinn: Koolibri.
80. **Pärna, Ott** 2016. Milline on tulevikutöö olemus ja selleks vajalikud oskused?; <https://epale.ec.europa.eu/en/node/29796>. Vaadatud 17.04.2023.
81. **Qiao jt 2022 = Yeung, Susanna Siu-sze; Zainuddin, Zamzami; Tsz Kit Ng, Davy; Kai Wah Chu, Samuel** 2022. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. British Journal of Educational Technology 54; https://www.researchgate.net/publication/361467033_Examining_the_effects_of_mixed_and_nondigital_gamification_on_students%27_learning_performance_cognitive_engagement_and_course_satisfaction. Vaadatud 28.04.2023.
82. **Räis jt = Räis, Mari Liis; Kallaste, Epp; Kaska, Mart; Järve, Janno; Anspal, Sten** 2014. Põhi- ja keskhariduseta täiskasvanute tasemeharidusse tagasitoomisetoetamine. Uuringu raport. Eesti Rakendusuuringu Keskus CentAR; http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44227/Pohi_ja_keskhariduseta_taiskasvanute_tasemeharidusse_tagasitoomine.pdf. Vaadatud 02.05.2023.
83. **Rumma, Kristi** 2017. Projekt „Õpikäsituse profiil“. Uuringutulemuste raport. Tallinn: Tallinna Ülikool; https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/okprofiil_rumma.pdf. Vaadatud 15.03.2023.
84. **Salumaa, Tarmo; Talvik, Mati** 2004. Ajakohastatud õppemeetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko.
85. **Schunk, Dale H** 2012. Learning Theories An Educational Perspective; [file:///server/Profiilid_kaustad\\$/moonikap/Downloads/Dale_H._Schunk_Learning_Theories_An_Educational..pdf](file:///server/Profiilid_kaustad$/moonikap/Downloads/Dale_H._Schunk_Learning_Theories_An_Educational..pdf). Vaadatud 30.04.2023.
86. **Sillaots, Martin** 2016. Creating the Flow: the Gamification of Higher Education Courses. Tallinn University School of Social Educational Sciences. Tallinn University Dissertations on Social Science. <https://www.etera.ee/zoom/30378/view?page=4&p=separate&search=martin%20sillaots&tool=search&view=0,0,2067,1469>. Vaadatud 19.04.2023.

87. **TaskuTark.** Veebikursus. Praktiline eesti keel. Maurus;
<https://www.taskutark.ee/study/veebikursus-praktiline-eesti-keel/>. Vaadatud 14.05.2023.
88. **Toots, Karina** 2020. Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti- ja üldkeeleteaduse instituut; <https://dspace.ut.ee/handle/10062/68667>. 05.05.2023.
89. **Tynjälä, Päivi** 1998. Traditionalstudyingforexamination versus constructivistlearningtasks: Do learningoutcomesdiffer? –Studies in Higher Education. Volume 23;
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380374>. Vaadatud 30.04.2023.
90. **Valk, Aune** 2016. Madala haridustasemeganoored. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium; https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusmin_madala_haridustasemega_noorte_osakaal.pdf. Vaadatud 25.04.2023.
91. **Õpikäsitus 2017 = Heidmets, Mati; Slabina Pille** 2017. Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis – Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Koost ja toim Mati Heidmets. Tallinna Ülikool, lk 4–8;
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Vaadatud 30.04.2023.
92. **Übius jt 2014 = Übius, Ülle; Kall, Kairit; Loogma, Krista; Ümarik, Meril** 2014. Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS2013 tulemused. Tallinn: SA Innove;
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44670/talis2013_eesti_raport.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 29.04.2023.

SUMMARY

Gamification of Estonian language lessons in upper secondary school for adults

The lack of interest of learners in what is taught in school is a more general problem today. Michael Fullan, a proponent of the new approach to learning, has pointed out that the older students get, the more bored they become with school and the harder it is for teachers to teach them (Õpikäsitus 2017: 4). The teaching of Estonian as a mother tongue has been quite traditional throughout the ages (Aava 2007, Ehala 2011). Efforts have been made since 2010 to make Estonian language teaching more functional and active (Ehala et al. 2014), but this has not been entirely successful so far, even though learners would like it to be (see Bubnov, Hunt 2022; Ehala 2017).

The aim of this work was to support adult learners in school and to develop Estonian as a mother tongue lessons so that learners would be more interested in what is being taught in Estonian lessons and would participate more actively in the lessons. In the spring semester of 2022, during Mare Kitsnik's course "Gamification and improvisation in language learning" at the University of Tartu, the idea was born to try gamification. In the past, gamification has been successfully tested in Estonian as a second language (see Kitsnik 2019a; Kitsnik, Hallas 2020; Kitsnik, Berezina 2021; Melnikova 2022). Gamification is the use of playful elements (challenges, safe environment, interaction and cooperation, unpredictability and improvisation, allowing the experience of strong emotions, etc.) in non-game activities, including education (Deterding et al. 2011: 10). The aim of the thesis was to test the use of gamification in the Estonian language lessons in secondary school for adults and to examine how gamification affects the learners' engagement and how gamification fits into the lessons according to the learners and the teacher.

The thesis sought to answer three research questions:

1. How do gamified lessons in Estonian as a first language affect adult learners' engagement?
2. How well gamification fits into lessons of Estonian as a mother tongue, according to adult learners?
3. How does conducting a gamified lesson of Estonian as a mother tongue differ from conducting a regular lesson, according to the teacher?

In order to achieve the goal, an action research was carried out, during which five different types of Estonian lessons were conducted in a play-based way in one of the 11th grades of an adult secondary school. The activity study included five different types of gamified lessons: spelling and declension of foreign words, they used pantomime, drawing, puzzles, imagination, movement, improvisation and improvised dialogues, riddles and creative writing to play the tasks. writing a guide, punctuating a simple sentence, debating and writing a complete paragraph.

The control group was another 11th class, whose lessons were conducted in the usual way. Depending on the day, between 13 and 14 students took part in the gamified lessons and between 7 and 9 in the regular lessons. The learners were aged between 18 and 38 years, and before coming to Tartu Adult Secondary School 17 learners had last been to school up to five years ago, two learners between six and ten years ago and five learners more than ten years ago. The teacher had also taught both classes in the previous year, when their lessons had been more traditional: learning the theory, completing written grammar exercises, and testing their knowledge by means of a test. Towards the end of the course, the learners had also had the opportunity to try out some of the gamified exercises that the teacher had learned in the university course.

The research material for the thesis consisted of (a) the teacher's research diary entries, (b) the feedback questionnaires filled in at the end of each lesson by the students who had participated in the gamified lessons, (c) the feedback questionnaires filled in at the end of each lesson by the students who had participated in the regular lessons, (d) the longer final questionnaire filled in at the end of the activity study by the students who had

participated in the gamified lessons, (e) the test papers of the students who had participated in the gamified lessons and the test papers of the students who had participated in the regular lessons.

At the end of each lesson, students who participated in both the gamified and the regular lessons filled in an anonymous feedback questionnaire, rating the interest of the lesson, their activity in the lesson, the difficulty of the lesson and the usefulness of the lesson on a Likert-type five-point scale.

The results of the master thesis showed that gamified lessons significantly increased learners' engagement in the lesson activities. Learners rated gamified lessons as significantly more interesting, active and easier than conventional lessons. The analysis of the teacher's research diary showed that learners found gamified lessons interesting and looked forward to them, and that most learners participated in the tasks in gamified lessons. 87% of the participants in the gamified lessons also found the lessons very useful or useful and 13% found them moderately useful, which proves that well-planned gamified lessons are suitable for the different topics taught in mother tongue lessons because learners felt that the tasks were meaningful.

All learners thought that gamification was suitable for conducting Estonian language lessons for adults. The reasons given for this were that it would make the class more interesting and increase motivation to learn, create a relaxed and fun atmosphere, interact with peers and create a sense of unity in the group. It was also felt that the use of games helped to improve the mastery of the topics. 36% (4 learners) of respondents strongly preferred play-based lessons to regular lessons because they are interesting, distinctive and effective. The remaining 64% (7 learners) thought that gamified lessons could be half the size of conventional lessons, which suggests that none of the participants would prefer only traditional conventional lessons.

From the analysis of the teacher's diary, it can be said that, although the teacher herself had wanted to use the gamified activities, she also had a number of doubts and hesitations when carrying them out. However, the teacher could see the positive impact of the play activities on the learners' engagement, enthusiasm and desire to learn. The results

of the two control tests were quite similar for the learners who had participated in the gamified lessons and those who had participated in the regular lessons, although the teacher had expected better learning outcomes for those who had participated in the regular lessons. The teacher's diary shows that it does indeed take more time to prepare for the gamified lessons than for the regular lessons. In the first regular lesson it was already clear that the same amount of material could actually be covered in both the gamified and the regular lessons.

All in all, the carried out action research shows that the gamified tasks are very well suited for teaching adults the Estonian language as their mother tongue in upper secondary schools. Well-planned gamified lessons significantly increase learner engagement and also add to the teaching enjoyment of the teacher.

LISAD

Lisa 1. Mängustatud tundide kirjeldused

11. A klassi esimene tund „Võõrsõnade õigekiri, tsitaatsõnade käänamine“

Aeg: 14.09.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad õigesti kirjutada mõnesid enam kasutatavaid võõrsõnu.
- Õppijad oskavad tsitaatsõnu kirjalikult käänata.

Soojendusülesanne „Trükimasin“ (10 minutit). Ülesande algidee pärineb internetist.

Õpetaja on enne tundi ette valmistanud sedelid, mille peal on viis võõrsõna (nt arhitekt, anekdoot, terrass, efektne, professor) ja viis tsitaatsõna (nt *second-hand*, *capuccino*, *mozzarella*-juust, *moe-show*, *cum laude*). Sedelid on laudadel kirjaga allapoole. Õpperühm jaguneb kaheks väiksemaks rühmaks ja kumbki väiksem rühm teeb ülesannet eraldi. Soojenduses kasutatavad sõnad peaksid olema lihtsamad, kui järgmises mängustatud ülesandes.

Õppijad seisavad ringis. Üks õppija võtab laualt sedeli ja loeb ette seal oleva sõna, nt *anekdoot*. Ülejäänud õppijad „trükkivad“ selle sõna. Selleks ütlevad nad sõna järgemööda tähthaaval, nii et iga õppija ütleb korraga ühe tähe, näiteks A. Samal ajal, kui õppija ütleb tähe, teeb ta kohapeal ka väikese hüppe. Õppija, kelle käes on sedel, kontrollib trükimasina tööd. Kui tekib viga, siis peatab ta tegevuse ja ütleb õige tähe. Seejärel peab rühm sõna uuesti trükkima.

Ülevaade võõrsõna õigekirjareeglitest (5 minutit)

Enne kolmandat mängustatud ülesannet vaadatakse koos üle võõrsõnade õigekirjareeglid. Selleks on õpetajal ette valmistatud slaidid ning käsilehed.

Võõrsõnade kirjutamise ülesanne „Isejoonistatud Alias“ (30 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija saab õpetajalt Aliase kaardi suuruse valge paberikese ja ühe suurema valge paberi. Igale Aliase suuruses paberile on ühele poole kirjutatud kas üks võõrsõna (nt annulleerima) või üks tsitaatsõna (nt *spam*). Paberi teisele poole joonistavad õppijad oma kaardil oleva sõna kohta pildi või skeemi. Seejärel tõusevad õppijad püsti, käivad klassis ringi ja leiavad endale paarilise. Esimene paariline näitab teisele oma pilti ja laseb arvata, mis sellel on kujutatud. Teine paariline kirjutab oma tühjale kaardile arvatava sõna ning seda esimesele paarilisele näitama. Kui sõna on õigesti ära arvatud, kontrollib esimene paariline, kas sõna on ka õigesti kirjutatud. Kui ei ole, siis annab ta vihjeid valesti kirjutatud koha kohta ja teine paariline parandab oma vea. Kui sõna ei ole õigesti ära arvatud, siis seletab esimene paariline sõna teiste sõnadega (nagu Aliase mängus) nii kaua, kuni teine paariline sõna ära arvab ja selle ka õigesti kirjutab. Kui mõlemad sõnad on ära arvatud ja õigesti kirja pandud, vahetavad paarilised piltidega paberid omavahel. Kirjutamiseks mõeldud paber jääb õppija enda kätte. Õppijad leiavad nad uue paarilise ja kordavad tegevust. Tegevust korratakse palju kordi, nii et iga õppija saaks peaaegu kõigi rühmakaaslastega paaris olla.

Tsitaatsõnade käänamise ülesanne „Improjuut“ (25 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Enne tegevust vaadatakse üle tsitaatsõnade käänamise reeglid. Õppijad jagunevad nelja-viieliikmelisteks rühmadeks ja istuvad ringis. Kõik õppijad saavad ühe paberi jutu kirjutamiseks. Iga rühm saab oma jutu peategelase, mille pakuvad välja tema rühmakaaslased. Peategelane võiks olla mõni avalikkusele tuntud inimene (nt Anu Saagim), raamatu- või filmikangelane (nt Kalevipoeg, Toots, Spiderman). Samuti pakuvad rühmakaaslased välja selle peategelase tegutsemismotiivi ehk *mida see tegelane soovib*. Soovitav tegevus ei tohiks olla selle tegelasega loogiliselt seonduv, vaid pigem midagi hoopis muud (nt Spiderman tahab ülikonda osta, Kalevipoeg läheb kelgutama). Iga rühm saab õpetajalt paberlipikud tsitaatsõnadega (nt *bussinessman*, *jazz*, *grand old man*, *lady*

jms), mis pannakse lauale kirjaga allapoole. Iga õpilane võtab laualt ühe lipiku tsitaatsõnaga. Nüüd kirjutab iga õpilane oma jutu avalause lähtudes oma rühma tegelasest ja tema soovist ning kasutades lauses oma tsitaatsõna (nt *grand old man*, *cum laude*, *aur pair jms*). Kui lause on valmis, annab ta paberi enda kõrval istuvale õppijale. Õppija loeb eelnevat lauset, võtab laualt uue tsitaatsõna ning jätkab juttu, kasutades oma lauses seda tsitaatsõna. Niimoodi jätkatakse, kuni iga paber on teinud vähemalt kaks ringi ja jõudnud tagasi juttu alustanud õppijani. Iga õppija loeb ühistööna valminud teksti ette. Seejärel kontrollitakse ühiselt tsitaatsõnade õigekirja ja käänamise korrektsust.

Kokkuvõttev tegevus “Täida tähestik” (selle tegevuseni ei jõudnud). Ülesande algidee pärineb õpikust „Sõnajalaõis B2.1”

Õpetaja kirjutab tahvlile nii palju tähestiku tähti, kui palju on rühmas õppijaid. Kasutada võib ka võõrtähti. Õppijad tulevad järjest tahvli juurde, valivad endale meelepärase tähe ja kirjutavad sellega algava võõrsõna või tsitaatsõna tahvlile. Kui õppija kirjutab sõna valesti, kustutab õpetaja sõna ära ning õppija läheb kohale tagasi. Õppija, kes kirjutab sõna õigesti, võib klassist väljuda.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Tunni ettevalmistuse peale kulus umbes 120 minutit. Sellest pool (60 minutit) kulus sõnasedelite valmistamisele ja pool (60 minutit) tunnitegevuste kirjapanekule. Tundi ette valmistades proovin iga mängustatud tegevuse peale mõelda ja ennast õppija asemele panna ning seeläbi aru saada, kuidas õppijad end erinevaid mängustatud tegevusi tehes tunda võiksid või kui keeruliseks võib tegevus osutuda.

Enne esimest mängustatud tundi ei ole ma kindel, kas jõuan kõik tegevused tunnis läbi viia. Kuna ma varem pole sedasi tunnis mänginud, siis võin ainult aimata, kui palju ühe või teise mängustatud tegevuse peale aega võib minna. Eeldan, et esimese tegevuse „Trükimasin“ läbiviimine võtab aega 10 minutit, teise tegevuse „Isejoonistatud Alias“

läbiviimine 30 minutit, kolmanda tegevuse „Improjutt“ läbiviimine 20 minutit ning neljanda tegevuse „Täida tähestik“ läbiviimine 10 minutit.

Kindlasti tekitab elevust mängustatud soojendustegevus, sest ma ei usu, et õppijadki on selliseid tegevusi tunnis varem teinud. Võõrsõnade joonistamine võib osutuda keeruliseks ning veel raskem võib olla nende piltide järgi sõnu ära arvata, seetõttu kavatsen lubada õpilastel vajaduse korral joonistatud sõnu ka oma sõnadega seletada. Kõige paremini võib õnnestuda „Improjutt“, see idee meeldib mulle endale kõige rohkem. Tunnis saab näha, milline mängustatud tegevus kõige paremini õnnestub. Selles, et õppijad mängustamisega kaasa tulevad, ma ei kahtle.

Pärast tundi

Esimesed kolm mängustatud tegevust õnnestusid suurepäraselt. Soojendusülesande ajal oli üks rühm natuke uje ega hüpanud eriti aktiivselt. Teine rühm hüppas väga suure entusiasmiga. Selle tegevuse ajal oli klass emotsioone täis. Soojendustegevuse üks eesmärke ongi suunata õpilaste tähelepanu positiivsete emotsioonide kaudu tunni teemani.

Teine mängustatud tegevus „Võõrsõnade joonistamine“ tuli väga hästi välja. Kõik joonistasid endale loosiga tõmmatud võõrsõnast pildi ja püüdsid kaaslasel oma sõnadega võõrsõna seletada. Õppijad, kes võõrsõnu ära arvasid, pidid arvatud sõna ka paberile kirjutama. Mulle tundus, et see tegevus oli õppimise mõttes kõige efektiivsem. Selgus, et enne tundi olin ma selle tegevuse huvitavust ja kasulikkust alahinnanud. Samas pean tõdema, et sel viisil mängides ei jõudnud me nii palju võõrsõnu läbi käia kui töövihiku harjutusi tehes. Kontrolltöös saab näha, kas see omab tähtsust või mitte.

Kolmandas mängustatud tegevuses said kõik kuulda naljakaid lugusid. Ma ei ole kindel, kas kõik tsitaatsõnu õigesti kirjutasi, kuna ma nende jutukesi ei kontrollinud. Nägin, kuidas mõni rühmakaaslane juhtis kaasõppija tähelepanu sellele, kui too polnud tsitaatsõnadele lainelist joont alla tõmmanud. Selle tegevuse juures oleks siiski oluline, et õpetaja käiks kõikide rühmade juures ja heidaks ka pilgu kirjutatud tekstile, et näha, kas õppijad tsitaatsõnu ikka õigesti kirjutavad ja käänavad. Pärast mängustatud tegevust võiks

õpilased näiteks ükshaaval tahvli juures käia ja neid tsitaatsõnu vastavas käändes tahvlile kirjutada, siis näeksid kõik võimalikult palju erinevaid variante. Usun, et pärast nii aktiivseid mängustatud tegevusi ei ole kellelgi enam probleem tahvli juurde tulla.

Viimast mängustatud tegevust ma teha ei jõudnud. Arvan, et teen selle järgmises tunnis soojenduseks.

Kokkuvõttes tundus mulle, et õppijad olid kogu tunni jooksul väga põnevil ja askeldamist võõrsõnade ning tsitaatsõnade teemal jätkus tunni algusest lõpuni. Järgmises tunnis kavatsen teha kontrolltöö selles tunnis õpitu peale ja siis selgub, kui tõhus oli mängustatud tund teema omandamisel. Olen tõhususe suhtes veidi kahtlev, sest tundus, et tunnis oli nalja rohkem kui õppimist.

11. A klassi teine tund “Tarbetekstid. Juhendi kirjutamine.”

Õppeaine: Eesti keel 3

Aeg: 21.09.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad koostada seadme kasutusjuhendit.
- Õppijad oskavad oma juhendit suuliselt esitleda.

Soojendusülesanne “Arva ära minu leiutis” (15 minutit). Ülesande algidee pärineb õpikust „Sõnajalaõis B2.1”

Laual on sõnalipikud (kirjaga allapoole), millele on kirjutatud erinevad leiutised: *juuksefööon, vesiklosett, juusturiiv, eskalaator, jalgratas, lambipirn, redel, e-kiri, rong, internet, tikud, mobiiltelefon, paber, vihmavari, lennuk, arvuti, kaugjuhtimispult, külmik, tualettpaber, päikesepillid, pudeliavaja*. Iga õpilane võtab ühe juhusliku lipiku ja mõtleb, kuidas sellel olevat leiutist saaks pantomiimiga kujutada. Seejärel käivad õpilased klassis ringi, leiavad paarilise ning näitavad talle oma leiutist pantomiimiga. Paariline peab leiutise

ära arvama. Kui mõlemad on ära arvanud, mis leiutistega on tegu, siis vahetatakse omavahel lipikud, otsitakse uus paariline ja korratakse tegevust.

Tarbetekstide teoreetiline käsitus (10 minutit)

Enne järgmist mängustatud tegevust küsib õpetaja õpilastelt, mis on tarbetekstid ja missuguseid tarbetekste on olemas. Vajadusel täiendab õpetaja õpilaste vastuseid. Järgnevalt näitab õpetaja PowerPointi slaide tarbetekstide eesmärgi ja vormistusnõuete kohta. Seejärel loevad õpilased sülearvuti juhendit (harjutus 125 Priit Rataspea 8. klassi eesti keele õpikust “Lausetest tekstini”) ja vastavad harjutuses olevatele küsimustele: *Millistest osadest juhend koosneb?; Millisest osast leiad infot arvuti hooldamise kohta?; Millised peatükid, osad või juhised võiksid juhendis veel olla?; Nimeta neli tingimust, mida tuleks täita, et arvuti kasutamine ei rikuks tervist; Mis on ergonoomika?* Lisaks esitab õpetaja veel kaks küsimust: *Kuidas on info juhendis liigendatud? ja Milline on juhendi keel?*

Fantaasialeiutise juhendi kirjutamise ülesanne (40 minutit). Ülesande algidee pärineb õpikust „Sõnajalaõis B2.2”

Õpilased jagunevad kolmeliikmelisteks rühmadeks.

Õpetajal on ette valmistatud paberlipikud: pooltel lipikutel on kirjas nimisõnad (pastakas, lamp, seljakott, kirjutuslaud, riidekapp, lapsevanker) ja pooltel omadussõnad (iseliikuv, laulev, rääkiv, biolagunev, hirmuäratav, täispuhutav). Iga rühm tõmbab endale ühe juhusliku nimisõna ja ühe juhusliku omadussõna. Õpilased panevad saadud sõnad kokku ja tekib uudne leiutis, nt iseliikuv pastakas või laulev lamp. Seejärel vormistab iga rühm oma leiutise kasutusjuhendi valgele A4 paberile. Juhendi koostamisel peavad nad lähtuma etteantud juhiseist:

Juhend on tarbetekst ja tarbetekstid on rakendusliku eesmärgiga. Hea juhend peab olema kergesti mõistetav.

Uue leiutise juhendis võiks kirjas olla:

- Mis on leiutise nimi?

- Millistest osadest leiutis koosneb?
- Kellele leiutis on mõeldud?
- Kirjelda punktide kaupa leiutise kasutamist.
- Millised on leiutise kasutamisega seotud ohud?

Juhendi vormistamisel on vaja pöörata tähelepanu, et

- info oleks hästi liigendatud,
- tekst oleks lühike ja arusaadav,
- keel oleks täpne ja asjalik,
- sõnalise teksti kõrval oleks jooniseid või skeeme.

Kui kõik rühmad on juhendi valmis saanud, siis esitlevad nad oma leiutist teistele rühmadele. Kuulajad esitavad leiutise kohta ka täpsustavaid küsimusi. Lõpuks otsustavad kuulajad, kas seda leiutist tasuks hakata arendama ja kas selle juures oleks vaja teha muudatusi teha.

Pärast tundi peavad õppijad kodutööna lugema läbi kooli uurimistöö juhendi ja tegema väikse meelepea õpilasele, kes alles hakkab uurimistööd tegema. Tööülesanne on „Too välja 10 punkti, kuidas jõuda valmis uurimis- või praktilise tööni.”

Teemat kokkuvõttev „Jah!”(10 minutit). Ülesande algidee pärineb käsiraamatust „Mängime ja keel saab selgeks“ (Kingisepp, Kärtner 2015)

Mängustatud tegevus on tarbetekstide teemat kokkuvõttev. Õpetaja palub igal grupil kirjutada 3–5 küsimust juhendi kirjutamise kohta, millele õpetaja saaks kindlasti jaatavalt vastata jah. Õppijad võivad küsimuste välja mõtlemiseks kasutada tunnis kasutatud õppematerjale. Küsimused võivad olla näiteks sellised: *Kas juhendi keel peab olema asjalik? Kas juhendis peaks olema jooniseid?*

Kui küsimused on valmis, siis hakkavad õpilased neid küsimusi esitama. Iga *jah* annab grupile ühe punkti.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Kuna eelmine tund õnnestus, siis uude mängustatud tundi lähen juba palju enesekindlamana.

Tean ka, et see on tunni õnnestumiseks väga tähtis. Ootan seda tundi väga, kuna varem on olnud raske juhendi kirjutamise tundi tegevustega täita ja varasematel aastatel on õppijad saanud juba tunnis kodutööd alustada. Arvan, et nüüd, mängustatud tunnis, me kodutööni kindlasti ei jõua.

Ma pole kindel, kas jõuame kokkuvõtva mängustatud tegevuseni, tahaksin kindlasti ka seda tegevust proovida. Arvan, et see tund tuleb nii põnev ja sisukas, et võiks sellisel kujul ka edaspidi toimida. Eriti ootan ma, milliseid huvitavaid lisasid õpilased nendele leiutistele pakuvad.

Pärast tundi

Esimese soojendustegevuse ajal oli klassis kolm õpilast, kes oma kohalt ei liikunud. Nad näitasid oma leiutisi küll pantomiimiga, aga istudes. Teised õppijad liikusid ise nende juurde. Ma ka ei käskinud neil püsti tõusta. Kaks istuvatest õppijatest on selles klassis uued ja üks, kes ka istus, pole eriti tundides käinud. Eeldan, et nad ei tunne ennast ilmselt selles klassis veel väga mugavalt. Kohe peale tegevuse lõppu küsisin, kuidas õpilastele mängustatud tegevus meeldis, sest nägin, et paljud olid küllalt elevil. Tagasisideks ütlesid õpilased, et see tegevus äratas neid ellu.

Seejärel palusin õpilastel nimetada erinevaid tarbetekste ja näitasin ka slaididelt tarbetekstide eesmärki ning vormistusnõudeid. Nüüd küsis üks õpilane, kas nad peaksid info slaididelt üles kirjutama. Sellele ma ei olnudki enne tundi mõelnud ja aja kokkuhoiu mõttes ma õppijatel seda teha ei lasnud, kuigi nüüd mõtlen, et oleks võinud. Juhendi analüüsimine õnnestus ka, leidsime koos päris mitu aspekti, mida näidisjuhendi juures oleks saanud paremaks muuta.

Teises mängustatud tegevuses pidid õpilased rühmatööna kirjutama uue leiutise kohta juhendi. See õnnestus väga hästi. Juhendid tulid üksikasjalikud, aga samas väga vaimukad. Kõik jõudsid oma juhendid ette lugeda, teised rühmad jõudsid küsimusi esitada, kuid me ei jõudnud arutada, kas seda leiutist võiks ka tootma hakata. Viimast, “Jah!” tegevust me ka tunnis teha ei jõudnud.

Selle tunni ülesehitus võiks ka tulevikus selline olla. Niimoodi mängustatud tegevuste kaudu muutub see teema palju huvitavamaks. Järgmine tund võiks proovida äkki teha ka seda “jah-tegevust”, küll mitte grupis, vaid paaris või siis individuaalselt, et vaadata, palju neil tarbetekstide osast meelde jäi.

11. A klassi kolmas tund „Lihtlause kirjavahemärgid”

Aeg: 05.10.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad koondlauset kirjavahemärgistada.
- Õppijad oskavad kirjavahemärgistada erinevaid täiendeid lihtlauses.
- Õppijad oskavad kirjavahemärgistada korduvaid koha- ja ajamääruseid lihtlauses.

Soojendusülesanne „Pantomiimpildid kolmikutes” (15 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Kõik õppijad käivad klassis ringi. Kui õpetaja ütleb *stopp*, jäävad kõik seisma ja moodustavad kolmikud endale lähedal seisjatega. Õpetaja ütleb ühe teema, nt *park*. Kõik kolmikud teevad pantomiimpildi: nad võtavad üksteise järel poosi ja ütlevad, kes või mis nad sellel pildil on, nt *Ma olen põõsas. Ma olen jalutaja. Ma olen prügikast*. Õpetaja laseb igal rühmal öelda, kes nad pildil on ja küsib, mis tüüpi on laused “Pildil on põõsas, jalutaja ja prügikast” ja “Pildil jalutab mees pargis”. Seejärel käivad kõik jälle ringi ja tegevused korduvad. Kokku tehakse kolm-neli pilti. Kohtadeks on näiteks *kohvik, rand, linn, pidu, loomaaed* ja lausetüüpideks tavaline lihtlause ja koondlause.

Lihthlause kirjavahemärgistamise meeldetuletamine (10 minutit)

Õpetaja tuletab õppijatele meelde lihtlause sidendeid, koondlause kirjavahemärke, täiendeid ja korduvaid määruseid. Selleks on õpetajal ette valmistatud reeglite lehed (iga õppija saab endale) ja slaidid, mida õpetaja näitab tahvlil. Õppijad teevad märkmeid ja täpsustusi reeglite lehele.

Lihthlause kirjavahemärgistamise ülesanne „Leia uus koht” (15 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Õppijad istuvad toolidel ringis. Üks õppija seisab ringi keskel. Õpetaja loeb töölehelts ühe lause. Kes õppijatest arvab, et selles lauses on koma, tõuseb püsti ja istub kiiresti teise kohta. Kes arvab, et lauses ei ole koma, istub edasi. Ringi keskel olev õppija püüab kiiresti mõnele vabale kohale istuda. Kes jääb ilma kohata, tuleb ringi keskele. Ta peab põhjendama, miks öeldud lauses oli või ei olnud koma. Õpetaja ütleb järgmise lause ja tegevused korduvad.

Kasutatud laused

Veetsin puhkuse Pärnumaal Kabli rannas.

Metsas, põllul ja luhal õitseb kevadeti palju lilli.

Ilm oli päikesepaisteline, aga külm.

Inimesi oli palju nii kabinettides, koridorides kui ka saalis.

Mai on tubli noor disainer.

Laupäeval, 3. oktoobril kell 12 jõudsime Pariisi.

Suurlinna elanikuna ei näe ta enam metsa ega merd.

Laul kõlas vaikselt, kuid puhtalt.

Antsu väsis see inimeste sagimine ja müra.

Olen sündinud reedel, 15. märtsil kell 11 hommikul.

Poes müüdi rohelise-, punase-, kollase- ja sinisekirjusid salle.

Ta otsustas teha terve hulga laule kassidest, koertest ja võib-olla talledest.

Aeglaselt, märkamatult, justkui ootamatult saabub suveöö.

Esmaspäeval, teisipäeval ja kolmapäeval on mul rohkesti tööd.

Lihthause kirjavahemärgistamise ülesanne „Improdialoog” (30 minutit + 10 minutit koos lausete üle vaatamiseks). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija saab õpetajalt viis paberriba. Igale ribale kirjutab õppija ühe lause. Lause tüübid on ette antud, kõik on eri tüüpi lihtlaused:

1. ilma komata lihtlause,
2. komaga lihtlause,
3. koondlause koma(de)ga,
4. eriliigiliste täienditega lihtlause,
5. hõlmava määrusega lihtlause.

Laused võivad olla sisult erisugused, nt *Karu on suur pruun metsloom. Too mulle poest veini, šokolaadi ja õunu*. Ribad keeratakse rulli ja aetakse segi. Iga õppija saab viis uut riba, neid ei tohi kohe avada. Õppijad jagunevad neljakaupa rühmadesse. Igas rühmas teevad kaks õppijat improdialoogi. Teised kaks õppijat on publikuks. Enne dialoogi alustamist lepitakse kokku rollid ja vestlust käivitav intriig, probleem vmt. Näiteks on tegelasteks liikluspolitseinik ja autojuht ning probleemiks autojuhi kiiruseületamine. Kõik rühmad töötavad samal ajal. Dialoogi ajal avab kumbki õppija aeg-ajalt ühe paberrulli, loeb sealt lause ja üritab selle oma dialoogi põimida, nt *Karu on suur pruun metsloom, kes võib põhjustada suure avarii, kui te niimoodi kiirust ületades talle otsa sõidate* vmt. Kui dialoog on lõppenud, teeb samal viisil dialoogi ka teised kaks õppijat. Lõpuks vaadatakse koos kogu õpperühma ja õpetajaga üle kõik paberribadele kirjutatakse laused ja kontrollitakse nende kirjavahemärgistuse õigsust.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Kahtlusi on enne tundi palju. Soojendustegevuses ei pruugi kõik õppijad pantomiimpiltide tegemisega kaasa tulla. Teises mängustatud tegevuses võib juhtuda, et nõrgemad õppijad ei jõua jälgida või endale ette kujutada, kus komad lauses olla võivad.

Samuti oli mul üsna suur kartus, et ükski õppija ei tõuse püsti ega jookse uuele kohale. Kolmanda mängustatud tegevuse lõpuosaks võib jääda vähe aega, nii et ei jõua kirjutatud lauseid koos üle vaadata. Arvan ka, et järgmise tunni alguses võiks võtta esimese tegevuse laused, need tahvlile kirjutada ja koos läbi vaadata. Samuti tuleks kindlasti koos üle vaadata kolmanda tegevuse ajal kirjutatud laused. Alguses planeerisin teise mängustatud tegevusse ka kooloni ja mõttekriipsuga lauseid, kuid otsustasin need juhendaja soovitusel lõpuks siiski välja võtta, et tegevus liiga keeruliseks ei läheks.

Kõige sellega läksin õhtul enne järgmise päeva tundi voodisse ja mõtlesin, et mis siis ikkagi saab sellest tunnist, kas ma saan hakkama. Niimoodi mõtiskledes suutsin oma mõtteid korrastada ja aru saada, miks ma seda kõike teen ja mis on minu eesmärk. Nii et tundi lähen ikka optimistlikult ja põnevusega, kuigi sees on väike ootusärevus, kuidas kõik välja kukub.

Pärast tundi

Pärast seda tundi on väga hea emotsioon. Olen rahul, et võtsin juhendaja nõu kuulda ja teises mängustatud tegevuses käsitlesime ainult komadega lauseid. See on hea näide, et kõike pole vaja nii keeruliseks muuta, alustada võib lihtsamast ja keerulisemad osad lisanduvad järk-järgult sinna juurde.

Esimeses mängustatud tegevuses tundsid jälle samad kaks õppijat, kes teiseski tunnis end veidi imelikult ja ei tahtnud kuidagi pantomiimiga kaasa minna. Teised õppijad ei pööranud aga sellele tähelepanu ja osalesid mängustatud tegevuses aktiivselt. Nii ei jäänud ka neil kahel õppijale muud üle, kui poosid sisse võtta.

Teise mängustatud tegevuse alguses küsisid õppijad ka ise, mis siis saab, kui keegi püsti ei tõuse ja jooksmas ei hakka. Ma ei lasnud end sellest häirida ning vastasin, et ma ju ka ikka vaatan, kuidas keegi kaasa töötab. Tegevus kulges tegelikkuses aga nii, et üks julge õppija tõusis püsti ja seejärel tulid ka teised kaasa ning läks mõnusaks sagimiseks. Natuke tekkis kohati isegi rüselust, aga see oli naljakas ja õppijatel oli lõbus. Olgugi, et tegemist on enamjaolt juba täiskasvanutega, siis mängulusti jagus kõigile rohkem kui küllalt.

Kolmas mängustatud tegevus ei tulnud just ideaalselt välja, eriti just improviseeritud dialoogi osas. Samas oli õppijatel ikka lõbus. Lõpuks jõudsimme suurema osa lausetest ka suuliselt üle vaadata läbi. Mõned suuremad kõrvalekalded kirjutasime ka tahvlile. Õppijate endi kirjutatud lausetest tuli välja huvitavaid eksimusi, mida õpetaja ise ei oskakski välja mõelda.

11. A klass neljas tund „Väitlus”

Aeg: 01.11.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad väiteid põhjendada ning nende põhjal järeldusi teha.

Soojendusülesanne „Kas see või teine - rong” (10 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija saab õpetajalt loosiga paberriba, millel on küsimus mudeli “Kas see või teine?” järgi. Ka õpetaja võtab ühe riba. Küsimused on: *Kas öö või päev? Kas püksid või seelik? Kas mets või meri? Kas sinine või roheline? Kas blond või brünett? Kas jäätis või šokolaad? Kas koer või kass? Kas burger või pitsa? Kas kool või töö? Kas hommik või õhtu? Kas kingad või tossud?*

Kas ruuduline või jooneline? Kas limonaad või vesi? Kas liha või salat? Kas Brigitte Susanne Hunt või Anu Saagim? Kas Audi või BMW?

Edasi seisavad õppijad ravis üksteise taga. Õpetaja seisab õpilaste rivi ees, näoga õppijate

poole ja loeb ette oma ribal oleva küsimuse. Õppijad peavad valima ühe pakutud variantidest. Neil ei ole võimalust valida mõlemat varianti ega ka vastamisest loobuda. Kes valib esimese variandi, astub sammu paremale. Kes valib teise variandi, astub

sammu vasakule. Kui kõik on kõrvale astunud, avaneb õpetaja ees „raudtee” ja õpetaja „sõidab rongina” kiiresti õpilaste vahelt läbi. Õppijad, kes kiiresti „rongi” teelt ära ei astu, jäävad „rongi” alla.

Seejärel astuvad kõik õppijad tagasi rivvi ja kogu rivi astub sammukese edasi. Õpetaja seisab rivi lõpu. Õppija, kes on nüüd rivis esimene, pöörab end näoga rivi poole ja loeb ette oma küsimuse.

Tegevused korduvad, kuni kõik on saanud oma küsimuse esitada.

Sissejuhatav mängustatud tegevus väitlusesse „Kas see või teine?” Küsimustega ringikäimine. (10 minutit). „Kas see või teine - rong” (10 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija saab õpetajalt ühe paberriba, millele kirjutab ise küsimuse mudeli „Kas see või teine?” järgi, näiteks *Kas öö või päev?*, *Kas püksid või seelik?*, *Kas mets või meri?*, *Kas sinine või roheline?* jne. Seejärel käivad õppijad klassis ringi, leiavad paarilise ning küsivad tema käest oma paberribal oleva küsimuse. Paariline vastab ja põhjendab oma valikut lühidalt. Kui mõlemad paarilised on küsinud ja vastanud, vahetavad nad paberribad omavahel, kõnnivad edasi, otsivad uue paarilise ja kordavad tegevust. Paare vahetatakse palju kordi.

Argumendi ülesehituse meenutamine (5 minutit)

Enne järgmist mängustatud tegevust meenutavad õppijad õpetaja juhendamisel argumendi ülesehitust (väide-seletus-näide-järeldus). Õppijad ütlevad suuliselt, millistest osadest argument koosneb ja õpetaja kirjutab õiged vastused tahvlile. Õppijad kirjutavad tahvlil oleva info vihikusse.

Põhitegevus väitluse harjutamiseks „Alligaatorite jõgi” (40 minutit). Ülesande algidee pärineb internetist.

Õpetaja jutustab õpilastele mõistuloo ja joonistab jutustamise ajal tahvlile lugu illustreeriva pildi.

Jutuke „Alligaatorite jõgi”

Oli üks küla. Küla keskel oli jõgi, kus elasid ohtlikud alligaatorid. Üle jõe viis aga sild, mida mööda külaelanikud said liikuda ühelt kaldalt teisele. Ühel pool jõge elas noor 18-aastane neiu Anna. Teisel pool jõge elas noormees Karl. Anna ja Karl olid teineteisesse armunud paar. Nad käisid sageli üle jõe üksteisel külas.

Ühel päeval oli väga suur torm ja selle tagajärjel läks sild katki. Pärast tormi hakkas Anna Karli järele igatsema ja tahtis üle jõe tema juurde minna. Ta läks jõe äärde, nägi et sild on katki ja jäi väga kurvaks. Ta kõndis jõe ääres ja mõtles, mida teha. Siis nägi ta jõel paadimeest. Anna rõõmustas, läks paadimehe juutde, rääkis talle loo ära ja palus end aidata ning üle jõe viia. Paadimees ütles, et on nõus, kui Anna temaga magab. Anna ehmatas, hakkas nutma ja läks minema. Ta kõndis jõe ääres edasi ja talle tuli meelde, et ka tema ema elab ju samas külas samal pool jõge.

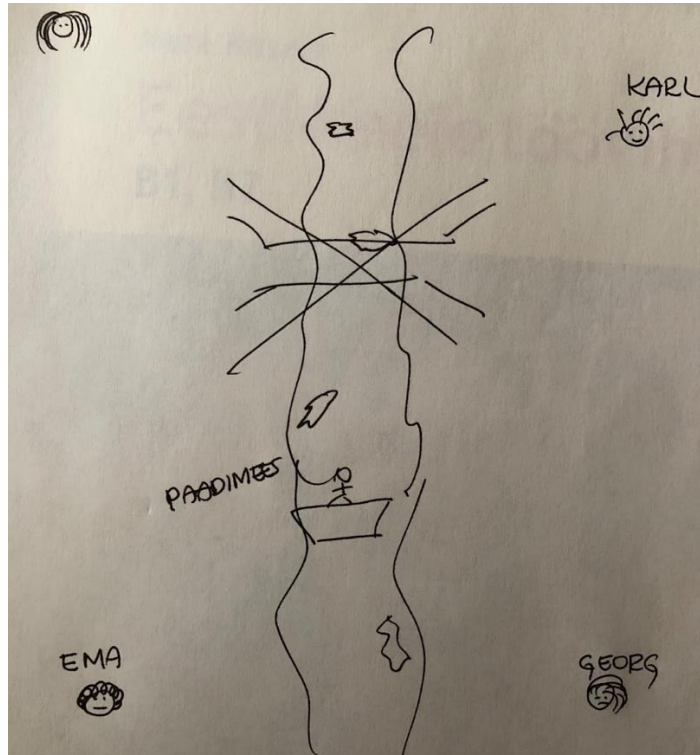
Anna läks ema juurde ja rääkis talle kogu loo ära ning küsis, mida ta peaks tegema. Ema ütles, et sa oled juba täiskasvanud inimene ja pead ise otsustama, mida teha ning keeldus Annale nõu andmast.

Anna läks tagasi jõe äärde paadimehe juurde ja ütles paadimehele, et ta on tema pakumisega nõus. Anna magas paadimehega ja paadimees viis ta üle jõe. Anna läks kohe Karli juurde ja rääkis talle kõik ära, mis oli juhtunud. Karl vihastas ja küsis Annalt, kuidas too sai talle niimoodi teha. Karl ütles, et ei taha Annat enam näha ja nende suhe on lõppenud.

Anna hakkas jälle nutma ja läks ära. Siis tuli Annale meelde, et seal pool jõge elab veel üks tema sõber Georg. Anna läks Georgi juurde ja rääkis talle kogu loo ära. Georg läks Karli juurde ja peksis Karli läbi.

Loo lõpp.

Joonis 1. Pilt tahvlile joonistamiseks



Pärast loo lõppu reastab iga õppija individuaalselt ja teistega rääkimata loo tegelased (Anna, Karl, paadimees, ema, Georg) nii, et number 1 on see, kes käitus selles loos kõige halvemini ja number 5 see, kes käitus kõige vähem halvasti. Seejärel jagab õpetaja õppijad kolme-neljastesse rühmadesse. Iga rühm peab omavahel argumenteeritult arutlema ja püüdma jõuda ühisele arvamusele ning koostama loo tegelaste kohta oma rühma järjestuse. Lõpuks esitab iga rühm oma järjestuse ja põhjendab seda.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Väitlustund töötab tulla põnev. Soojendustegevustega on arvatavasti juba omajagu sagimist. Seda ma enam ei karda, et mõni mängustatud tegevus täitsa ebaõnnestub, kuna õppijad on vahepeal juba mitu korda küsinud mängimise järele. Mulle meeldib tegelikult see idee, et enne toimub suuline väitlus ja alles siis lõigu kirjutamine (järgmises tunnis). Esialgu mõtlesin just vastupidi teha, kuid kuulasin juhendaja nõuannet ning vahetasin tunnid ära. Loo jutustamine võib mul konarlikult välja tulla, aga selle pärast ma ei pabista. Igal juhul ma arvan, et see tund tuleb jälle teistsugune ja lõbus, kuid omajagu ka õpetlik. Veidi olen ka mõelnud sellele, mida küsida veel juurde, kuidas arutelu jätkata, kui õppijad enam midagi ei räägi, aga ega mul väga ideid pole. Lähen tundi ja vaatan esialgu, kui palju see lugu õpilasi ärgitab väitlema ja kui palju veel õpetajal oleks vaja väitlust suunata.

Pärast tundi

Tänase tunni esimene mängustatud tegevus „Kas see või teine - rong” pisut ebaõnnestus. Esialgu ei saanud õppijad vist sellest tegevusest aru ja seetõttu ei suutnud nad ka eriti kiiresti reageerida ning enamus astus kogu aeg paremale poole. Mõnel korral astusid üksikud õppijad astusid ka vasakule poole. Õppijad olid täna ka kuidagi väsinud ja ütlesid kohe, et joosta nad ei taha. Ma ei kavatsenud aga jooksupäevusest loobuda. Oli hea, et ma seda ei teinud, sest peale liikumistegevuse muutusid õppijad ikkagi elavamaks: naersid ja ajasid omavahel juttu. Oli hea, et esimeses mängustatud tegevuses olid õppijatele küsimused ette antud, nii said nad rohkem astumisele keskenduda. Samas juhatas see mängustatud tegevus hästi sisse järgmise tegevuse, milles tuli juba ise mõelda välja küsimus mudeli järgi „Kas see või teine?”.

Teine mängustatud tegevus oli juba üsna lõbus. Õpilased kirjutasid intrigeerivaid küsimusi, nt *Kas ema või tütar?*, *Kas ema või isa?* jms. Tegevus toimus ses mõttes, et osade küsimuste puhul oli raske oma valikule põhjendust leida. Mõni õppija ei tahtnud näiteks isa ja ema vahel validagi.

Juttu „Alligaatorite jõgi” kuulati põnevusega. Oma järjestuse paika panemine õppijatele raskusi ei valmistanud, kuid rühmades kuulsin tulist arutelu selle üle, millises järjekorras tegelased peaksid olema. Lõpuks said kõik rühmad siiski oma järjestuse paika ja koos põhjendustega esitati oma nimekirjad. Märkas, et õppijad suudavad rühmas palju vabamalt arutleda. Tavaliselt, kui õpetaja küsib õppijate arvamust üle klassi, siis õppijad ei ole väga alati vastama. Peale rühmaarutelu on neil juba kergem õpetajale vastata, kui teema on omavahel läbi arutatud. Seekord jäi aega tunni lõpus päris palju aega üle. Püüdsin õppijaid suunata mõtlema erinevatele aspektidele, näiteks kes käitus kõige halvemini juriidilises mõttes, kes moraalses mõttes. Aga ma tundsin siiski, et olin liialt spontaansusele välja läinud. Oleks pidanud juba enne tundi õppijatele esitatavaid küsimusi välja mõtlema. Lasin õppijatel ka pakkuda, milleks väitlust üldse on vaja õppida on ja me arutasime kõik koos veidi sellel teemal.

Tagantjärele mõtlen, et oleks võinud koos õppijatega läbi arutada, mis selles mängustatud tegevuses olid väited, mis selgitused, mis näited ja millal jõuti järelduseni. See arutelu oleks õppijail ehk aidanud paremini mõista, missugune on terviklik argument.

11. A klass viies tund “Tervikliku lõigu kirjutamine”

Aeg: 02.11.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad kirjutada terviklikku lõiku (väide, seletus, näide, järeldus).
- Õppija oskavad analüüsida, kas kaasõppija on kirjutanud tervikliku lõigu.

Soojendusmäng “Tervikliku lookese jutustamine” (20 minutit). Ülesande algidee pärineb õpikust „Naljaga pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2021)

Õppijad töötavad kolmekesi rühmades. Iga rühmaliige meenutab mõnd toredat lühikest lugu, mis on temaga juhtunud. Kõik õppijad jutustavad paari minuti jooksul oma rühmakaaslastele oma loo, püüdes seda jutustada nii, et see oleks terviklik ehk sisaldaks

algust, sisuosa ja lõppu. Rühmakaaslased küsivad igalt jutustajalt loo kuulamise järel ka mõned täpsustavad küsimused, millele loo esitaja vastab.

Seejärel valib iga rühm välja ühe loo, mille nad esitavad kogu õpperühmale. Samuti valivad nad, kes nende rühmast lugu jutustab (see ei pea tingimata olema loo esialgne jutustaja).

Esimene rühm tuleb klassi ette. Jututaja jutustab lugu. Kui keegi kuulajates hüüab “Pilt!”, siis kujutavad loo jutustaja kaaslased seda kohta loos pantomiimpildiga. Iga loo kohta võiks teha kaks-kolm pilti. Kõik rühmad jutustavad oma loo samamoodi.

Kirjutamine „Nii...kui...” (15 minutit). Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija saab paberi ja jagab selle kolmeks, nii et keskmine osa on kõige kitsam. Esimesse tulpale kirjutab õppija üksteise alla numbrid 1–10. Siis ütleb õpetaja ühe lausealguse mudeli *Nii ... kui...* järgi, nt *Nii ilus kui* ja õppijad kirjutavad selle number 1 juurde. Seejärel lõpetab iga õppija lause omal valikul ja kirjutab lõpu kolmandasse tulpale. Lause peaks lõpetama ühe või paari sõnaga või paari sõnaga, näiteks *päikeseloojang*, *minu tüdruku naeratus*. Soovitav on mitte kirjutada kõige esimest pähetulevat võrdlust, vaid pisut huvitavama. Samas ei ole vaja püüda olla erakordselt vaimukas või huvitav. Samamoodi ütleb õpetaja järgmised 9 lausealgust, näiteks *Nii külm kui*, *nii vana kui*, *nii suur kui*, *nii üksik kui*, *nii lõbus kui*, *nii segaduses kui*, *nii haruldane kui*, *nii naljakas kui*, *nii kurb kui*. Kui kõik on valmis, jagavad õppijad enda kirjutatud vastuseid väikestes rühmades kaaslastega.

Seejärel küsib õpetaja õppijailt ühe numbri 2–9ni. Kui õppijad ütlevad nt 7, siis peavad kõik ühendama joonega oma lausealguse 1 ja lõpu 7. Samamoodi ühendatakse edasi 2 ja 8, 3 ja 9, 4 ja 10, 5 ja 1, 6 ja 2, 7 ja 3, 8 ja 4, 9 ja 5, 10 ja 6. Nii tekivad uued ootamatud kombinatsioonid, nt *Nii üksik kui päikeseloojang*. Peale seda jagatakse kaaslastega huvitavaid uusi kombinatsioone.

Tervikliku lõigu kirjutamine huvitava võrdluse *Nii ... kui ...* põhjal. Ülesande algidee pärineb koolituselt „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“

Iga õppija valib eelmisest ülesandest ühe võrdluse (ükskõik, kas algse või uue kombinatsiooni) ja kirjutab selle põhjal ühe tervikliku lõigu. Kui lõigud on valmis kirjutatud jagatakse neid kaaslastega. Õpetaja ajab tööd segamini, iga õppija saab mõne kaaslaste töö ja analüüsib, kas kirjutatud lõik on terviklik.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Kõige suuremad kahtlused on seoses esimese mänguga. Kardan pisut, kuidas õpilased tulevad kaasa pantomiimiga. Samas on nad pantomiimi juba pidanud tegema, nii et see on veidi tuttav ülesanne. Küll aga pole nad pantomiimiga esinenud klassi ees, mis on natuke teine situatsioon.

Teise mängu juures jääb mulle natuke arusaamatuks, miks paber on kolmeks vaja jagada, aga vist sellepärast, et kaks tulpa sassi ei läheks.

Mul on raske ennustada, kas õpilased jõuavad oma lõigud tunnis valmis kirjutada. Millegipärast arvan, et tagasisideni nad ei jõua. Aga ma mõtlesin, et seda võib teha ka uue kursuse alguses sissejuhatavates tundides. Mind tegelikult väga huvitab, millised lõigud neil välja tulevad, sest see ülesanne on jälle niivõrd teistmoodi, võrreldes sellega, mida olen muidu kirjandiõpetuses teinud. Proovisin ka ise lõiku kirjutada. Valisin “Nii segaduses inimene kui eksinud õpilane kooliaasta algul”. Ja tegelikult tuli üks lõik päris hästi selle väite peale välja. Ma arvan, et alguses on õppijaid natuke vaja õigele teele juhatada, et nad kolmandast ülesandest õigesti aru saaksid ja ikka korraliku lõigu kirjutaksid.

Pärast tundi

Täna oli esimene mäng kõige keerulisem, sest oli mitmeid õpilasi, kellel oli raske mingit lugu rääkida. Üks rühm ei suutnud pikka aega midagi välja mõelda. Üritasin neid suunata, sellega, et pakkusin erinevaid tegevusi, kus võib huvitavaid seiksid juhtuda (nt pidutsemisel, autot juhtides, koeraga jalutatdes vms). Andsin õpilastele siiski nii kaua aega,

et iga rühm sai välja mõelda loo, mille nad esitavad. Selle mängu peale läks kindlasti vähemalt pool tundi. Pantomiim klassi eest tuli ka üsna arglikult välja, kuid sellest pole midagi, peaasi et õpilased ikka kaasa tegid, lood said jutustatud ja mõned pildid ka tehtud. Samuti unustas publik korduvalt öelda „Pilt!”.

Teine mäng läks sujuvalt ja oli üsna kaasahaarav. Näha oli, et õpilastel oli lõbus. Mitu korda kuulsin lauset „*Nii lõbus kui eesti keele tunnis...*”, mida oli väga tore kuulda.

Kolmanda ülesande tegemisel ma aitasin õppijaid. Tegime tahvlile koos ühe lõigu, kus oli olemas väide, seletus, näide ja järeldus. Õpilased valisid näiteväiteks „*Nii lõbus kui eesti keele tund pole ükski teine tund.*” Märkasin, et mõne jaoks oli natuke keeruline sellest fraasist „*Nii ilus kui ...*” väidet moodustada. Lõpuks jõudsid kõik ka kirjutada ühe pisikese lõigu. Tagantjärele mõtlen nüüd, et oleksin võinud neile ka ette anda, et lõigu pikkus on vähemalt 50 sõna. Nüüd tegid pea kõik neljalauselise lõigu, nii nagu ma näites kiirelt tahvlile ette tegin. Oleksin pidanud tähelepanu juhtima sellele, et lõik võiks ikka pikem olla kui neli lauset. Tagasiside kaaslastele annavad nad järgmises tunnis.

Tegelikult lahenes tagasiside andmine hoopis teistmoodi. Ma otsustasin, et annan need lõigud õppijatele tagasi siis, kui nad hakkavad kirjandit kirjutama. Nii et igaüks sai viie nädala pärast tagasi oma lõigu, selle ajaga oli mõnel õppijal juba üldse meelest läinud, mis töö see oli olnud. Kõik lugesid oma lõigud läbi. Siis näitasin ma ühte kirjandit ja palusin sealt lugeda ühte lõiku, kus olid olemas kõik vajalikud osad (väide, selgitus, näide ja järeldus). Iga õppija pidi nüüd oma lõiku hindama, kuidas see on välja tulnud ja kas kõik osad on olemas. Küsisin õppijatelt, kuidas nad hindavad oma lõiku, ning mitmed vastasid, et näide on puudu, mis on tegelikult ka kirjandite ülesehituse juures kõige sagedasem puudujääk. Olin rahul, et nii mõnigi õppija selle analüüsi käigus aru sai, et tema lõigust on puudu näide.

Lisa 2. Tavatundide kirjeldused ja õpetajapäevik

11. C klassi esimene tund „Võõrsõnade õigekiri, tsitaatsõnade käänamine”

Aeg: 15.09.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad õigesti kirjutada mõnesid enam kasutatavaid võõrsõnu.
- Õppijad oskavad tsitaatsõnu kirjalikult käänata.

Ettevalmistus põhiosaks (5 minutit)

Õpetaja teatab tunni eesmärgid ning räägib lühidalt sellest, milliseid tegevusi tegema hakatakse.

Tunni põhiosa (45 minutit)

Kõigepealt vaadatakse üle võõrsõnade õigekirjareeglid. Õpetaja kuvab reeglid slaidideltahvlile. Õpetaja annab õppijatele tahvlil olevate slaidide väljatrükid ja õppijad saavad neile märkmeid teha. Siis teevad õppijad Aili Kiini ja Alli Lunteri töövihikust „Gümnaasiumi eesti õigekeele vihik” harjutuse 23. Koos õpetajaga kontrollitakse harjutus üle ja need vormid, milles õppijad eksivad, kirjutab õpetaja tahvlile.

Teine tunni teema on tsitaatsõnade käänamine. Õpetaja annab õppijatele 10 tsitaatsõna, mida palub neil kasutada lauses ja käänata ning õigesti vormistada. Tsitaatsõnad on *coca-cola*, *jazz*, *hacker*, *moe-show*, *mozzarella*-juust, *pizza*, *second-hand*, *baguette*, *cappuccino*, *bussinessman*.

Lõpetav osa (15 minutit)

Kui aega üle jääb, tehakse töövihikust võõrsõnade harjutus 22, milles tuleb leida õigekirjareegel, miks üht või teist võõrsõnasõna just nii kirjutatakse.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Enne tavalist tundi ei pea ma nii põhjalikult ette valmistuma kui mängustatud tunni jaoks. Panen kirja märksõnad tegevuste kohta, mida teeme, ja vaatan üle harjutused. Kuidas me neid kontrollime, otsustan tunnis. Üldiselt olen veendunud, et jõuan tavalises tunnis rohkem harjutada. Ma arvan, et kontrollitöö tulemused tulevad paremad, kuna on rohkem harjutusi läbi tehtud.

Teise klassiga tehtud mängustatud tunnis ei tundnud ma nii suurt pinget, et pean väga palju võõrsõnu ja tsitaatsõnu läbi võtma, sest mängud andsid mulle sõnade hulga ette. Mul on muuseas väga kahju, et ma selle klassiga mõnd mängu läbi viia ei saa. Eks saan mõnes teises tunnis nendega midagi mängida.

Pärast tundi

Tegelikult jõudsin nii mängustatud tunnis kui ka tavatunnis peaaegu sama palju võõrsõnu ja tsitaatsõnu läbi võtta. Mängustatud tunnis said õppijad aga ka võõrsõnade tähendusi seletada, mida me mittemängustatud ei teinud, mis iseenesest pole hea. Tsitaatsõnade harjutust kontrollisime nii, et kõik tsitaatsõnad olid tahvlil ja iga õpilane luges ette ühe lause ning mina küsisin, kuidas ta seda käänanud oli ja kirjutasin õige variandi tahvlile. Rohkem me midagi teha ei jõudnud.

11. C klassi teine tund „Tarbetekstid, juhendi analüüs, meelespea kirjutamine”

Aeg: 22.09.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad analüüsida, milline on hea juhend.
- Õppijad alustavad kooli uurimistöö (UPT) juhendi lugemist, e-õppe nädalal peavad nad tegema selle põhjal väikese meelespea.

Ettevalmistus põhiosaks (5 minutit)

Õpetaja teatab tunni eesmärgid ning räägib lühidalt sellest, milliseid tegevusi tegema hakatakse.

Enne, kui õppijad hakkavad konspekteerima, küsib õpetaja, kas nad teavad, millised tekstid on tarbetekstid. Kui õppijad kohe ei oska sellele küsimusele vastata, siis annab õpetaja vihjeid. Kui õppijad nimetavad erinevaid tarbetekste, siis kirjutab õpetaja need tahvlile.

Tunni põhiosa (45 minutit)

Õppijad võtavad õpiku „Keelelõhest” lk 184-186 ja konspekteerivad tarbetekstide osa küsimuste järgi vihikusse.

Küsimused:

1. Mis on tarbetekstide eesmärk?
2. Mis on tarbetekstide tunnused?
3. Kuidas vormistatakse avaldust?
4. Milline peab olema CV sisu ja vormistus?
5. Mida peab silmas pidama e-kirja saatmisel?

Kui küsimustele on vastatud, siis vaadatakse vastused koos õpetajaga üle. Õpetaja küsib kõiki õppijaid ükshaaval. Samal ajal kirjutab õpetaja vastused ettevalmistatud PowerPoint slaididele. Õpetaja räägib veel tarbetekstide vormistamisest üldisemalt.

Teises ülesandes analüüsitakse sülearvuti juhendit (harjutus 125 Priit Rataspea 8. klassi eesti keele õpikust „Lausetest tekstini”) ja vastatakse harjutuses olevatele küsimustele: *Millistest osadest juhend koosneb?; Millisest osast leiad infot arvuti hooldamise kohta?; Millised peatükid, osad või juhised võiksid juhendis veel olla?; Nimeta neli tingimust, mida tuleks täita, et arvuti kasutamine ei rikuks tervist; Mis on ergonoomika?* Lisaks esitab õpetaja veel kaks küsimust: *Kuidas on info juhendis liigendatud?* ja *Milline on juhendi keel?* Õppijad võivad küsimusi arutada paaris või mõelda nende üle üksi. Pärast analüüsitakse küsimused koos läbi ja õppijad saavad oma vastuseid täiendada. Nüüd saab vihikusse kirjutada ka juhendi vormistamise põhimõtted.

Õpetaja tutvustab e-õppe nädala ülesannet ja õppijad hakkavad lugema UPT juhendit, mille põhjal neil tuleb teha individuaalselt või paaristööna meelespea õppijale, kes hakkab kirjutama uurimis- või praktilist tööd. Meelespeast tuleb teha slaidiesitlus ja see tuleb peale e-õppe nädalat klassis ette kanda.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Kuna mul häääl on ära, siis püüan võimalikult vähe ise rääkida. Olen tundnud, et selle teema käsitlemisel on alati justkui midagi puudu jäänud ja arvan, et järgmisel aastal kasutan kindlasti juhendi kirjutamist mängustatud viisil.

Üldjoontes arvan, et see tund õnnestub ja ootan huviga, kuidas klass valmis juhendit analüüsib. Mängustatud tunnis tuli see hästi välja. Pakkusin õppijatele välja ka analüüsi lihtsustavaid lausealguseid, need leidsin M. Ehala ja M. Kitsniku töövihikust „Praktiline eesti keel” 10. klass 2. vihik (lk17).

Pärast tundi

Tund möödus plaanipäraselt. Sülearvuti juhendi analüüsi käigus leidsid õpilased suurema osa juhendi puudustest üles ning pakkusid välja ka variante, kuidas juhendit paremaks muuta. Konspekterimine, konspekti koos ülevaatamine ja sülearvuti juhendi analüüs võtsid pea kogu tunni, nii et õppijad ei jõudnudki UPT juhendi lugemiseni.

Vihikusse konspekti tehes avastas üks õpilane õpiku kaante pealt anekdoodid. Lugesime neid ja saime lisaks tõsisele õppetööle ka naerda. Mina polnud neid anekdoote varem tähele pannudki. Anekdoodid tõid aga tavatundi veidi elevust. Üldjoontes on tavatund ikka üsna emotsioonitu: kõik istuvad rahulikult ja tõsine töö käib. Selles suhtes erineb tavatund mängustatud tunnist täielikult, sest mängustatud tunnis jagub emotsioone kõigile, nii õppijatele kui ka õpetajale.

11. C klassi kolmas tund Lihtlause kirjavahemärgid

Aeg: 05.10.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad koondlauset kirjavahemärgistada.
- Õppijad oskavad kirjavahemärgistada erinevaid täiendeid lihtlauses.
- Õppijad oskavad kirjavahemärgistada korduvaid koha- ja ajamääruseid lihtlauses.

Ettevalmistus põhiosaks (10 minutit)

Õpetaja teatab tunni eesmärgid ning räägib lühidalt sellest, milliseid tegevusi tegema hakatakse.

Kõigepealt tuletatakse meelde, kuidas teha vahet liht- ja liitlausel. Õpetaja teeb tahvlile joonise koos näidetega.

Tunni põhiosa (45 minutit)

Teooriaosa näitab õpetaja PowerPointi slaididelt. Koos meenutatakse sidendeid, mis nõuavad koma, ja sidendeid, mille ette ei käi koma. Seejärel tuletakse meelde koondlause kirjavahemärke ja õppijad teevad töölehel ühe koondlause kirjavahemärkide harjutuse, mis käib eelnevate reeglite kohta.

Lisaks koondlause kirjavahemärkidele vaadatakse üle erinevad täiendid ja nende kirjavahemärgistamine. Õppijad teevad töölehel erinevate täiendite kohta.

Kolmanda teemana vaadatakse üle korduvad määruised ja õppijad teevad töölehel harjutuse, kõigi eelnevate teemade kohta.

Kui aega üle jääb, võib tuletada meelde ka lisandi kirjavahemärgistamise.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Enne tundi mul ei ole mingeid erilisi ootusi ega mõtteid. Ainuke küsimus on, kas jõuame lisandi õppimiseni või mitte. Puudub selline ärevus, nagu enne mängustatud tundi on.

Pärast tundi

Tunni ajal jõudsin otsusele, et lisandit me õppima ei hakka, sest muidu on selles tunnis liiga palju erinevaid teemasid. Kuna harjutused tegime kiiresti ära ning tunni lõpuni oli veel kolmkümmend minutit, siis otsustasin sellel klassil lasta harjutada samasuguseid lauseid nagu mängustatud tunnis. Õppijad kirjutasid ühe lihtlause ilma komata, ühe komaga lihtlause, ühe koondlause komaga, lihtlause eriliigiliste täienditega ja lihtlause hõlmava määruusega. Seejärel ütlesin mina lausetüübi (nt tavaline lihtlause) ja kõik õppijad lugesid järjest enda kirjutatud tavalise lihtlause ette. Kui lause oli tavaline ja vigadeta, siis me seda koos läbi ei arutanud. Kui aga lause oli huvitav või vigadega, kirjutasin selle tahvlile ja me analüüsisime seda koos. Selle tegevuse peale kulus pool tundi. Mul on hea meel, et me ei käsitlenud tunnis liiga palju erinevaid teemasid, nii saime käsitletavat teemat põhjalikumalt harjutada. Märkasin ka, et tavatunnis juhtub tihti nii, et õppija viivitab vastamisega või ei taha üldse vasata, võib-olla on see eksimishirm.

11. C klassi neljas tund „Väitlus”

Aeg: 02.11.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad on lugenud läbi Janek Mäggi artikli „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!”
- Õpilased on täiendanud artikli põhjal esitatud väidete tabelit.
- Õppijad oskavad esitada artikli kohta oma seisukohti.
- Õppijad oskavad kaasõppijate seisukohti kommenteerida.

Ettevalmistus põhiosaks (5 minutit)

Selle tunni läbiviimiseks on materjal võetud “Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpikust” (Ehala jt 2014) ja kohandatud seda veidi konkreetse tunni jaoks. Väidete tabelion koostanud õpetaja ise.

Õpetaja teatab tunni eesmärgid ning räägib lühidalt sellest, milliseid tegevusi tegema hakatakse.

Õpetaja kirjutab tahvlile artikli pealkirja „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!” ja õppijad pakuvad, millest artikkel räägib. Õpetaja kirjutab õppijate pakutud märksõnad tahvlile.

Tunni põhiosa (50 minutit)

Iga õppija saab välja prinditud artikli „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!”, mis tuleb läbi lugeda (10 minutit). Lisaks jagab õpetaja väidete tabeli, mis tuleb individuaalselt täita (5 minutit). Õpetaja jagab õppijad kolmeliikmelistesse gruppidesse. Õppijad arutlevad omavahel tabeli väidete üle, esitavad argumente ja leiavad ühised seisukohad ning kannavad need väidete tabelisse(15 minutit). Seejärel esitleb iga grupp oma seisukohti. Ülejäänud rühmad nõustuvad või ei nõustu esitatud seisukohtadega. Üks õppija koostab samal ajal kogu klassi koondtabeli (15 minutit). Tunni lõpus toimub väitlus teemal „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!”/ „Ainult raha ei tee mehest meest” (30 minutit).

Lõpetav osa (10 minutit)

Ühiselt meenutatakse positiivseid meestegelasi kirjandusest ja elust.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Kuna ma pole sellist tundi varem planeerinud, siis on huvitav, kui palju kõik need tegevused aega võtavad. Kuna väidete tabelit kasutatud materjalis polnud, siis tegin selle ise. Seega ei tea ma, kui tõhus see on. Artikkel on üsna intrigeeriv. Kuna mul klassis on

täiskasvanud mehed, siis kardan veidi, et mõnele õppijale võib artikkel käsitletud teema tunduda liiga isiklik. Sel juhul tuleb õppijate tähelepanu juhtida sellele, et alati on võimalik väidetele, millega nõus pole, vastu vaielda. Tunni teises pooles loodan läbi viia lühiväitluse tunni teemal. Raske on ennustada, kas leidub nii väite pooldajaid kui ka vastaseid.

Pärast tundi

Väidete tabel töötas väga hästi. Tunnis oli kuus õpilast ehk kaks rühma, kes arutlesid väidete tabeli põhjal erinevate väidete üle vabas vormis. Päris huvitav oli kuulata just täiskasvanud meeste põhjendusi ja kommentaare artikkelis esitatud väidetele. Lõpuosas unustasin meenutada positiivseid meestegelasi kirjandusest. Teeme seda järgmise tunni alguses soojenduseks. Väitluseni me selles tunnis ajapuudusel ka ei jõudnud.

11. C klassi viies tund „Tervikliku lõigu kirjutamine”

Aeg: 03.11.2022, 75 minutit

Tunni eesmärgid:

- Õppijad oskavad kirjutada terviklikku lõiku.
- Õppijad oskavad kirjutada kommentaari artikli kohta (kommentaaris on üks-kaks terviklikku lõiku).
- Õppijad oskavad anda kaasõppija kommentaarile tagasisidet.

Ettevalmistus põhiosaks (10 minutit)

Ühiselt meenutatakse positiivseid meestegelasi kirjandusest ja elust. Õpetaja teatab tunni eesmärgid ning räägib lühidalt sellest, milliseid tegevusi tegema hakatakse.

Tunni põhiosa (60 minutit)

Õppijad loevad Janek Mäggi artiklit „Mees, kel pole raha, pole mingi mees!” ja otsivad artiklist ühe lõigu, kus on olemas kõik argumendi osad (väide, seletus, näide, järeldus).

Koos vaadatakse need lõigud üle ja analüüsitakse, mis on lõigu väide, mis seletus, mis näide ja mis järelduseni autor jõuab (15 minutit).

Teine ülesanne on kirjutada 75–100-sõnaline kommentaar artikli kohta. Kommentaar peaks olema üles ehitatud kui terviklik lõik (20–30 minutit).

Kui lõigud on valmis, siis vahetavad õppijad omavahel kirjutatud kommentaarid ja vaatavad, kas kommentaaris olev lõik vastab lõigu ülesehitusele (10–15 minutit).

Tunni lõpus korjab õpetaja kõik tööd enda kätte ning annab järgmises tunnis tagasisidet.

Õpetaja uurimispäevik

Enne tundi

Arvan, et 75–100-sõnaline kommentaar peaks koosnema vähemalt kahest lõigust. Arvan, et õppijad jõuavad ka teineteise tööle tagasisidet anda. Avastasin nüüd, et selles artiklis polegi ühtki klassikalist kirjandi lõiku. Vähe on konkreetseid näiteid.

Pärast tundi

Tunni alguses nägin kohe, et klassis on paar meest, kellele on selle artikliga töötamine vastumeelne. Püüdsin selle pinge huumoriga maha võtta. Ma arvan, et see õnnestus.

Esimene ülesanne, artiklist tervikliku lõigu leidmine, osutus õppijate jaoks raskeks. Ega selles artiklis ei olegi sellist klassikalist kirjandilõiku, kuid väiteid, seletusi, näiteid ja järeldusi võib leida küll. Siinkohal sain välja tuua ka selle, miks koolis õpetatakse kirjandeid kirjutama.

Lubasin õppijatel kommentaari kirjutamiseks otsida näiteid telefoni kasutades, lootuses, et siis on nende kirjutatud kommentaarides olemas ka konkreetsed näited.

Tagasiside andmine toimus selliselt, et töö esimesena valmis saanud õppija vahetas oma töö järgmise valmisäänuga. Kolmas õppija vahetas oma töö neljandaga jne. Õppijad andsid tagasisidet kirjalikult kommentaari alla. Lõpuks korjasin mina kõik tööd enda kätte, et need läbi lugeda ja omapoolsed tähelepanekud lisada.

Lisa 3. Avaankeet

Tegevused eesti keele tunnis

Olen Moonika Pärn ja õpin Tartu Ülikoolis eesti keele ja kirjanduse õpetajaks. Samal ajal töötan ka Tartu Täiskasvanute Gümnaasiumis eesti keele ja kirjanduse õpetajana.

Järgnev küsitlus on koostatud selleks, et saada andmeid magistritöö jaoks. Minu magistritöö teema on eesti keele õppemetoodika katsetamine koolitundides.

Palun vasta järgnevatele küsimustele tuginedes oma varasematele kogemustele eesti keele õppimisel.

Küsitlus koosneb 13 küsimusest ja on anonüümne. Vastuseid kasutakse üldistatult.

Vastamine võtab aega umbes 5 minutit.

Täna!

Olen...

- ☐ Mees
- ☐ Naine

Minu vanus on ...

**Enne, kui tulin Tartu Täiskasvanute gümnaasiumisse õppima, käisin koolis ...
(mitu aastat ?) tagasi.**

- ☐ 0–5 aastat
- ☐ 6–10 aastat
- ☐ üle 10 aasta
- ☐ muu...

Kui sageli oled varasemates eesti keele tundides teinud grammatikaharjutusi?

1 2 3 4

sageli _____ mitte kunagi

Kui sageli oled varasemates eesti keele tundides kirjutanud tekste?

1 2 3 4

sageli _____ mitte kunagi

Kui sageli oled varasemates eesti keele tundides suuliselt arutlenud?

1 2 3 4

sageli _____ mitte kunagi

Kui sageli oled varasemates eesti keele tundides mänginud?

1 2 3 4

sageli _____ mitte kunagi

Kui sageli oled varasemates eesti keele tundides teinud paaris- ja rühmatöid?

1 2 3 4

sageli _____ mitte kunagi

Kui huvitavad on eesti keele tunnid olnud sinu jaoks?

1 2 3 4

väga huvitavad _____ väga igavad

Kui aktiivne sa oled ise eesti keele tunnis olnud?

1 2 3 4

väga aktiivne _____ passiivne

Kui kasulikud on eesti keele tunnid sinu jaoks olnud?

1 2 3 4

väga kasulikud  väga vähe kasulikud

Nimeta kolm tegevust, mida sina eelistaksid eesti keele tunnis teha?

...

Lisa 4. Õppijate tagasiside ankeet (mängustatud tunnid)

Tagasiside küsitlus õpilastele

Olen Moonika Pärn ja õpin Tartu Ülikoolis eesti keele ja kirjanduse õpetajaks. Samal ajal töötan ka Tartu Täiskasvanute Gümnaasiumis eesti keele ja kirjanduse õpetajana. Järgnev küsitlus on koostatud selleks, et saada andmeid magistritöö jaoks. Minu magistritöö teema on eesti keele õppemetoodika katsetamine koolitundides.

Küsitlus on täitmiseks õpilastele, kes osalesid mängustatud eesti keele tunnis.

Sinu vastus annab õpetajale tagasisidet mängustatud tunni efektiivsuse kohta. Küsitlus koosneb 5 küsimusest ja on anonüümne. Vastuseid kasutakse üldistatult. Vastamine võtab aega umbes 5 minutit. Tänan!

Tänane eesti keele tund oli minu jaoks huvitav?

1 2 3 4 5

väga igav  väga huvitav

Kui aktiivne sa tänases tunnis olid?

1 2 3 4 5

olin passiivne  olin väga aktiivne

Kui kasulik see tund sinu jaoks oli?

1 2 3 4 5

väga vähe kasulik  väga kasulik

Kui raske oli sinu jaoks tänane tund?

1 2 3 4 5

väga raske  väga kerge

Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas. ...

Lisa 5. Õppijate tagasiside ankeet (tavatunnid)

Tagasiside küsitlus õpilastele

Olen Moonika Pärn ja õpin Tartu Ülikoolis eesti keele ja kirjanduse õpetajaks. Samal ajal töötan ka Tartu Täiskasvanute Gümnaasiumis eesti keele ja kirjanduse õpetajana.

Järgnev küsitlus on koostatud selleks, et saada andmeid magistritöö jaoks. Minu magistritöö teema on eesti keele õppemetoodika katsetamine koolitundides.

Küsitlus on täitmiseks õpilastele, kes osalesid eesti keele tunnis.

Sinu vastus annab õpetajale tagasisidet tunni efektiivsuse kohta.

Küsitlus koosneb 5 küsimusest ja on anonüümne. Vastuseid kasutakse üldistatult.

Vastamine võtab aega umbes 5 minutit.

Täna!

Tänane eesti keele tund oli minu jaoks huvitav?

1 2 3 4 5

väga igav  väga huvitav

Kui aktiivne sa tänases tunnis olid?

1 2 3 4 5

olin passiivne  olin väga aktiivne

Kui kasulik see tund sinu jaoks oli?

1 2 3 4 5

väga vähe kasulik  väga kasulik

Kui raske oli sinu jaoks tänane tund?

1 2 3 4 5

väga raske  väga kerge

Kirjuta üks mõte, mida tänane tund tekitas. ...

Lisa 6. Lõpuankeet mängustatud tundides osalejatele

**Küsimustik on mõeldud neile õpilastele, kes osalesid mängustatud tundides
12. september kuni 3. november.**

Millistes mängustatud tundides sa osalesid?

1. tund: võõrsõnad, tsitaatsõnad (trükkimasin, võõrsõnade joonistamine ja seletamine, tsitaatsõnadega jutukese kirjutamine)
2. tund: juhendi kirjutamine (“Arva ära minu leiutis”, uue leiutiste juhendi kirjutamine rühmas)
3. tund: lihtlause kirjavahemärgid (“Kolmikutes pantomiimpiltide tegemine”, “Kui lauses on koma, siis tõuse püsti ja leia endale uus koht”, erinevate lihtlausete kirjutamine)
4. tund: väitlus (“Kas see või teine?” - rong, jutt Annast, kes pettis Karli)
5. tund: lõigu kirjutamine (loo jutustamine, pantomiimpiltide tegemine, mäng “Nii...(ilus) kui ...”, ühe väite põhjal lõigu kirjutamine).

1. Mis oli mängustatud eesti keele tundides sinu jaoks uudne? Mille poolest need tunnid erinesid tavaõppest?

2. Mis sulle mängustatud tundides kõige rohkem meeldis? Miks?

3. Mis meeldis sulle mängustatud tundides vähem? Miks? Kas tavatunnis on tegevusi, mis on paremad? Millised ja miks?

4. Kuidas sa ennast mängustatud tundides tundsid?

5. Mida sa mängustatud tundides juurde õppisid?

6. Kas mängustatud õpe sobib sinu arvates täiskasvanute eesti keele tunni? Põhjenda.

7. Kas sa osaleksid parema meelega tavapärasest eesti keele tunnis või mängustatud tunnis? Miks?

8. Kas tahad veel midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Moonika Pärn,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eesti keele tundide mängustamine täiskasvanute gümnaasiumis”, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 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.

Moonika Pärn

24.05.2023