

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis õppekava

Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina
5. KLASSI ÕPILASTE KUULAMISOSKUSE TOETAMINE EESTI KEELE TUNDIDES ÜHE
TARTU ÜLEMINEKUKOOLIS TÖÖTAVA ÕPETAJA NÄITEL
Bakalaureusetöö

Juhendaja: haridusuuringute lektor Gerli Silm

Tartu 2026

Kokkuvõte

5. klassi õpilaste kuulamisoskuse toetamine eesti keele tundides ühe Tartu üleminekukoolis töötava õpetaja näitel

Kuulamisoskuse tähtsus keeleõppes on laialdaselt tunnustatud, kuid õpetamispraktikas kasutatavate toetamisviiside kohta on endiselt vähe süsteemset materjali. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada ühes Tartu eestikeelsele õppele ülemineku koolis töötava eesti keele õpetaja kogemusi ja praktikaid 5. klassi õpilaste kuulamisoskuse toetamisel. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuu ja kümne tunni vaatluse kaudu. Vaatlusandmeid analüüsiti kodeerimissüsteemi alusel, lähtudes kolmeetapilise kuulamisõppe mudelist. Tulemused näitasid, et enim esinesid kuulamisetaapi tegevused, samal ajal kui kuulamiseelne ettevalmistus ja kuulamisjärgne refleksioon olid vähem esindatud. Kuulamisoskuse kujunemine toimus nii struktureeritud tegevuste kui ka igapäevaste suhtluspraktikate kaudu.

Võtmesõnad: kuulamisoskus, eesti keele õpetamine, üleminekukool, kolmeetapiline kuulamisõppe mudel, teise keele õppimine

Abstract

Supporting Listening Skills of 5th Grade Students in Estonian Language Lessons: The Example of a Teacher Working in a Transition School in Tartu

The importance of listening skills in language learning is widely recognized; however, there is still a lack of systematic material on the methods used to support them in teaching practice. The aim of the bachelor's thesis was to examine the experiences and practices of an Estonian language teacher working in a transition school in Tartu implementing Estonian-language education in supporting the listening skills of 5th-grade students. Data were collected through a structured interview and ten hours of classroom observation. The observation data were analyzed using a coding system based on the three-stage listening instruction model. The results showed that activities during the listening stage were the most frequent, while pre-listening preparation and post-listening reflection were less represented. The development of listening skills occurred through both structured activities and everyday communication practices.

Keywords: listening skills, Estonian language teaching, transition school, three-stage listening model, second language learning

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
Kuulamisoskuse keskne roll teise keele omandamises.....	5
Tõhusad kuulamist toetavad meetodid.....	6
Metoodika.....	8
Valim.....	8
Andmekogumine.....	9
Intervjuu.....	9
Vaatlus.....	10
Andmeanalüüs.....	11
Intervjuu.....	11
Vaatlus.....	12
Tulemused.....	13
Õpetaja tajutud eestikeelsele õppele ülemineku mõju kuulamisoskuse arendamisele.....	13
Kuulamisoskuse toetamise viisid eesti keele tundides.....	14
Tõendus põhiste kuulamist toetavate meetodite kasutamine eesti keele tundides.....	14
Arutelu.....	18
Tänu sõnad.....	20
Autorsuse kinnitus.....	20
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad.....	25
Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm intervjuus ja vaatluses osalemiseks	
Lisa 2. Intervjuu küsimused	
Lisa 3. Intervjuu koodipuu	
Lisa 4. Nõusoleku vorm lapsevanemate jaoks	
Lisa 5. Vaatlustunni protokoll	
Lisa 6. Kuulamistegevuste esinemine igas vaadeldud tunnis	

Sissejuhatus

Vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale (Ainevaldkond “Võõrkeeled”, 2011) peavad kooliõpetajad arendama õppetundides kõiki õpilaste osaoskuseid: kuulamist, rääkimist, lugemist ja kirjutamist. Uibu ja Voltein (2010) leidsid, et kuulamine on aluseks teistele suhtlusvormidele, sest kui sõnu hääldatakse ja nende häälikuline pilt seostatakse tähendusega, saab laps õppida lugema ja kirjutama. Kuulamine aitab kaasa õigekirja omandamisele, kuna eesti keeles langevad sõna kirjapilt ja hääldus enamasti kokku.

Kärtneri (2000) järgi ei saa kõnelemis- ehk rääkimisoskuse areng toimuda ilma kuulamiseta, kui õppimine toimub keelekeskkonnas. Keelekeskkonnas viibivad kooliõpilased arendavad oma keeleoskust sageli teadvustamata, näiteks kuulates koolis teiste õpilaste kõnet (Kärtner, 2000). Hiiepuu & Hiisjärve (2005) sõnul on kuulamisoskuse õpetamise eesmärk arendada tekstide mõistmist ja loomist, ümbritseva maailmaga suhtlemist ja aktiivset õppetöös osalemist. Lisaks on kuulamisoskuse arendamine otseselt seotud põhikooli riiklikus õppekavas sätestatud alusväärtustega, toetades empaatia, sallivuse ja solidaarsuse kujunemist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Alates 2024. aastast toimub Eestis haridusreform, mis hõlmab koolide ja lasteaedade eestikeelsele õppele üleminekut (edaspidi üleminek). Üleminekukoolideks nimetatakse vene õppekeelega koole, mille I ja IV klassides alustati 2024. aasta sügisel eestikeelsele õppele üleminekut (Sõnaveeb, 2024). Reformi eesmärk on tagada kõigile lastele kvaliteetne eestikeelne haridus sõltumata nende emakeelest ning toetada õppijate lõimumist Eesti kultuuriruumi. Üleminek loob õpilastele paremad võimalused jätkata haridusteed eesti keeles ja leida tulevikus sobiv töökoht. Haridus- ja Teadusministeerium toetab koole ja lasteaedu ülemineku elluviimisel, sh õppevara soetamisel, et tagada õppijatele kvaliteetsed kuulamismaterjalid ja töövihikud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Eelnevast tulenevalt on oluline uurida kuulamisoskuse arendamist koolides, kus toimub üleminek. Programmi ja õppevaraga seotud uuendused toovad kaasa uusi õpetamismeetodeid ning materjali kasutamise viise, mistõttu tekib vajadus selgitada, kuidas õpetajad toetavad õpilaste kuulamisoskust muutavas õpikontekstis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Varasem uurimus on näidanud, et kuulamine on kogu koolihariduse vältel enim kasutatav suhtlusviis, moodustades klassiruumis kuni kaks kolmandikku õppetööst (Pauklin, 2014). Samuti leidis Sepp (2017), et Eestis on kuulamisoskuse valdkonna uurimused ja õppematerjalid piiratud: uurimused ei anna piisavalt terviklikku ülevaadet ning olemasolevad õppematerjalid ei toeta piisavalt tõendus põhiste meetodite praktilist rakendamist. Käesolev bakalaureusetöö aitab täita

lünka kuulamisoskuse arendamise praktiliste käsitluste uurimisel eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis, keskendudes ühe õpetaja kogemustele ja praktikatele 5. klassi eesti keele tundides.

Teoreetiline ülevaade

Kuulamisoskuse keskne roll teise keele omandamises

Keeleõppes käsitletakse kuulamist, rääkimist, lugemist ja kirjutamist vastastikku seotud osaoskustena, mille areng toimub paralleelselt (Vandergrift & Goh, 2012). Nende seas on kuulamist peetud keele omandamise aluseks, kuna see pakub õppijale esmase keelelise sisendi, millele toetub edasine keelekasutus (Krashen, 1985; Vandergrift, 2007). Kuulamise kaudu omandatakse teadmisi keele häälikulisest süsteemist, sõnavarast ja grammatilistest struktuuridest, mis toetavad eelkõige rääkimis- ja lugemisoskuse arengut (Field, 2008).

Teise keele omandamise teooriates on keskne Krasheni (1985) sisendihüpotees, mille kohaselt toimub keele areng arusaadava sisendi kaudu, mis ületab õppija olemasolevat keeleoskust minimaalselt. Selline sisend võimaldab õppijal omandada uusi keelelisi elemente loomulikus kontekstis. Kuna paljudes õpikeskkondades on suuline sisend peamine kokkupuutepunkt sihtkeelega, on kuulamisoskus selle protsessi keskmes. Empiirilised uurimused kinnitavad, et regulaarne kokkupuude autentse suulise sisendiga toetab nii sõnavara kui ka grammatiliste struktuuride arengut (Dupuy, 1999; Vandergrift & Goh, 2012).

Kuulamist käsitletakse kui mitmetasandilist kognitiivset protsessi, mis hõlmab nii keelelise sisendi töötlemist kui ka tähenduse aktiivset konstrueerimist, tuginedes õppija varasematele teadmistele ja kogemustele (Field, 2008; Vandergrift, 2007). Tõhus kuulamine eeldab tähelepanu suunamist, arusaamise jälgimist ja strateegiate kasutamist (Goh, 2008).

Kuulamisoskuse roll muutub eriti oluliseks akadeemilise keeleoskuse kujunemisel. Cumminsi (2000) eristuse kohaselt areneb suhtluskeeleoskus suhteliselt kiiresti, kuid akadeemiline keeleoskus nõuab keerukamate tekstide ja abstraktsete mõistete mõistmist. Kuna suur osa õppetöös edastatavast informatsioonist on suuline, on kuulamisoskus akadeemilise keeleoskuse kujunemisel keskne (Cummins, 2000; Vandergrift & Goh, 2012).

Teise keele õppe kontekstis on kuulamine sageli peamine vahend, mille kaudu õppija sihtkeelega kokku puutub. Samas on kuulamist peetud üheks keerulisemaks osaoskuseks, kuna suuline sisend tuleb töödelda reaajas ning õppijal puudub võimalus tempot kontrollida (Vandergrift, 2004). See suurendab kognitiivset koormust, eriti kui õppija keeleoskus on piiratud. Keelelise ülemineku tingimustes, kus õpilased õpivad õppeaineid teises keeles, suureneb kuulamisoskuse tähtsus veelgi. Lõimitud aine- ja keeleõppe (*Content and Language Integrated*

Learning, CLIL) käsitlustes rõhutatakse, et keeleoskus areneb tähenduslikus õpikeskkonnas, kus keel toimib vahendina ainealase sisu omandamisel (Coyle *et al.*, 2010). Samas võib keele ja sisu samaaegne töötlemine suurendada õppija kognitiivset koormust, mis võib raskendada nii keele kui ka ainesisu mõistmist (Dalton-Puffer, 2011; Ruiz de Zarobe, 2015).

Tõhusad kuulamist toetavad meetodid

Kuulamisoskuse arendamiseks on oluline, et õpetajad kavandaksid eesmärgipäraseid kuulamisülesandeid, mis toetavad õpilaste arengut. Khuyodorova (2025) on leidnud, et kuulamine on aktiivne ja dünaamiline protsess, mis nõuab pidevat harjutamist. Kui õpilastele tutvustatakse kuulamisoskust mõjutavaid tegureid, kuulamise etappe ning kuulamisprotsesside aspekte, siis neil on suurem tõenäosus kuulamises areneda (Movva *et al.*, 2022). Gohi ja Vandergrifti (2021) sõnul on õppeesmärgiks kujundada õpilastest enesereguleeritud ja strateegiliselt mõtlevad kuulajad, kes suudavad harjutada kuulamist teadlikult.

Efektiivseks ja süstemaatiliseks kuulamist toetavaks meetodiks peetakse kolmeosalist tegevuspõhist keeleõpet (ingl *Activity-Based Language Teaching*), mis näitas eksperimentaaluuringus statistiliselt olulist paremust võrreldes kontrollrühmaga (Movva *et al.*, 2022). See koosneb kolmest osast: kuulamiseelsest (ingl *pre-listening*), kuulamisaegsest (ingl *while-listening*) ja kuulamisjärgsest harjutusest (ingl *post-listening*) (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Movva *et al.*, 2022). Igal tasemel on oma eesmärkide ja tegevuste kogum, mis tuleb läbida (Goh & Vandergrift, 2021).

Gohi ja Vandergrifti (2021) käsitluse kohaselt on kuulamiseelne etapp kuulamisõppe kriitiline faas, mis varustab õpilasi kõige vajalikuga kuulamisteksti töötlemiseks. Selle peaeesmärk on suunata õpilasi kuulatava materjali juurde ning äratada nendes uudishimu. Eelkuulamise tegevusi kasutatakse sageli, kuid õpilasi ei juhendata piisavalt, kuidas kuulamise alguses keskenduda ja kuulamist alustada, mistõttu kulub neil aega kõneleja häälega kohanemiseks ning see võib mõjutada teksti alguse ja kogu sõnumi mõistmist (Goh & Vandergrift, 2021).

Kuulamiseelset etappi aktiveeritakse õpilaste varasemad teadmised, tutvustatakse teemat ja võtmesõnavara, selgitatakse kuulamise eesmärki ning luuakse kontekst, mis toetab arusaamist (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Mendoza Moreira *et al.*, 2025; Movva *et al.*, 2022). Samuti aitab eelkuulamine kujundada õpilastes ootusi kuulamise suhtes ning seostada uut teemat varasemate kogemustega. Õpetaja saab siin esitada võtmesõnu, arutleda teema üle ning suunata õpilasi mõtlema, mida nad kuulates tähele peaksid panema. Kuulamiseelne etapp toetab ka motivatsiooni

kujunemist, sest kui teemat esitatakse huvitavalt, luuakse seoseid igapäevaeluga ja selgitatakse kuulamise eesmärki, suureneb õpilaste valmisolek kuulata (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Mendoza Moreira *et al.*, 2025). Kui õpilased saavad enne kuulamist piisava ettevalmistuse, kujuneb neil parem arusaam tegevuse struktuurist ning nad suudavad paremini keskenduda kuulamisele algusest alates.

Kuulamisaeagne ülesanne on õppemethodika keskne etapp, mille eesmärk on õpilaste kuulamisoskuse süstemaatiline arendamine ja nende arusaamise hindamine (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Movva *et al.*, 2022). Selle faasi tähtsus seisneb õppija üleminekus passiivsest kuulajast aktiivse informatsiooni töötlejani. Movva jt (2022) töid esile, et kuulamise ajal keskenduvad õpilased nii üldise sisu mõistmisele kui ka konkreetsele informatsioonile, sõltuvalt ülesande eesmärgist. Õpetaja toetab kuulamist struktureeritud tegevustega ning vajadusel võimaldab õpilastel kuulata teksti korduvalt, et parandada arusaamist (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Movva *et al.*, 2022).

Kuulamise ajal kasutatakse ka märkmete tegemist ja visuaalset või kirjalikku tuge, mis aitab õpilastel infot töödelda ja säilitada (Khudoyorova, 2025). Õpetaja roll hõlmab arusaamise jälgimist, küsimuste esitamist ning mõnikord selgituste andmist kuulamise käigus, mis toetab õpilaste mõistmise kontrolli ja aitab lahendada tekkinud arusaamatusi (Movva *et al.*, 2022). Juhitud ja interaktiivne õpe muudab kuulamisprotsessi eesmärgipäraseks ja õppijakeskseks.

Kuulamisjärgne etapp on kuulamisõppe viimane faas, mille eesmärk on laiendada ja süvendada kuulamismaterjalist arusaamist (Anchundia Ponce *et al.*, 2025). Anchundia Ponce jt (2025) ning Movva jt (2022) rõhutavad, et kuulamisjärgsed tegevused võimaldavad õpilastel seostada kuuldud sisu oma kogemuste ja tunnetega ning liikuda sõnasõnalisest mõistmisest edasi tõlgendava ja kriitilise kuulamise tasandile. See tähendab, et õppija ei piirdu enam ainult info vastuvõtmisega, vaid arutleb kuuldud sisu üle ja mõtestab selle tähendust ning analüüsib, hindab ja reflekteerib kuuldut. Hiiepuu ja Hiisjärvi (2005) märgivad, et reflekteerivad ja sisuanalüüsi nõudvad tegevused süvendavad õppijate teadlikkust sellest, kuidas ja millele nad kuulamise ajal keskendusid.

Samuti on rõhutatud võimalust rakendada kuuldud infot uutes kontekstides ja siduda seda teiste keeleoskustega, mis toetab integreeritud keeleõpet ning hõlmab keeleliste vahendite ja väljendusviiside teadlikku kasutamist ja kinnistamist (Argus *et al.*, 2021). Kärtner (2000) lisab, et kriitiline arutlus pärast kuulamist aitab kujundada õpilastest iseseisvaid ja mõtestatult kuulavaid keelekasutajaid ning loob aluse ka loovatele ja produktiivsetele väljunditele, kus õpilased kasutavad kuuldud infot uue sisu loomisel.

Uurimused näitavad, et kuulamisoskuse areng keelelise ülemineku tingimustes sõltub sisendi kvaliteedist, õpetaja juhendamisest ja õppija strateegiate kasutamisest (Vandergrift & Goh, 2012). Kui kuulamisoskust ei arendata süsteemselt, võib õppija osalemine õppetöös olla piiratud ning see võib pidurdada ka teiste osaoskuste arengut.

Käesoleva töö uurimisprobleem seisneb selles, et kuigi teoreetilised käsitlused rõhutavad süsteemse ja mitmeetapilise kuulamisõppe olulisust, puudub selge ülevaade sellest, millisel määral ja millisel viisil rakendatakse neid põhimõtteid eestikeelsele õppele ülemineku kooli kontekstis (Sepp, 2017).

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada ühes Tartu eestikeelsele õppele ülemineku koolis töötava eesti keele õpetaja kogemusi ja praktikaid 5. klassi õpilaste kuulamisoskuse toetamisel.

Töö eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas tajub eesti keele õpetaja eestikeelsele õppele ülemineku mõju kuulamisoskuse arendamisele?
2. Milliseid kuulamisoskuse toetamise viise kasutab õpetaja enda sõnul üleminekukoolis eesti keele õpetamisel?
3. Kui palju kasutab õpetaja tõendus põhiseid kuulamist toetavaid meetodeid eesti keele tundides ühes Tartu koolis?

Metoodika

Käesolevas uurimistöös kasutati kombineeritud uurimismeetodit, milles ühendati kvalitatiivne ja kvantitatiivne lähenemine. Kombineeritud uurimismeetod võimaldab kasutada erinevate meetodite tugevusi ning saada uuritavast nähtusest terviklikuma ülevaate (Creswell & Creswell, 2018). Töös koguti kvalitatiivseid andmeid intervjuu kaudu ning kvantitatiivseid andmeid struktureeritud vaatluste kaudu. Selline lähenemine sobis uurimistöö eesmärgiga, kuna aitas kirjeldada nii õpetaja seisukohti kui ka vaadelda kuulamisoskuse toetamise tegevusi eesti keele tundides.

Valim

Uurimistöö valimiks oli Tartu kooli üks ülemineku 5. klassi eesti keele õpetaja. Valimi moodustamiseks kasutati sihipärast valimit ehk valiti uuringu osalejad ise, lähtudes uuringu eesmärgist ja oma teadmistest (Beilmann & Rämmer, 2025). Uuringusse kaasati õpetaja, kes õpetab eesti keelt üleminekukooli 5. klassis ning puutub seetõttu oma igapäevatöös kokku

eestikeelsele õppele ülemineku seotud muutustega. Valimi moodustamisel lähtuti sellest, et osalejatel oleks otsene kogemus üleminekukooli õppekorralduse ja eesti keele õpetamise praktikatega muutuvates koolikeskkonnas.

Kuigi uuringus osales üks õpetaja, võimaldas see keskenduda põhjalikumalt õpetaja kogemuste ja praktikate analüüsimisele konkreetses koolikontekstis. Sarnast metoodikat on kasutatud ka varasemates uurimustes, kus ühe õpetaja õpetamispraktikaid ja hoiakuid uuriti intervjuude ja tunnivaatluste abil (Torn, 2025).

Uuritava leidmiseks võtsid autorid 2025. aasta detsembrikuu jooksul kooli juhtkonna esindajaga ühendust e-kirja teel ning tutvustasid talle uurimistöö eesmärgi. Kooli juhtkonna esindaja võttis seejärel ühendust õpetajaga, kes vastas uuringu valimikriteeriumidele ehk õpetas eesti keelt üleminekukooli 5. klassis, ning andis uurijatele e-kirja teel teada, et õpetaja oli valmis uuringust osa võtma. Seejärel sai õpetaja tutvuda kirjaliku informeeritud nõusoleku dokumendiga (lisa 1), mis lähtus Tartu Ülikooli eetikaveebis (2023) esitatud hea teadustava põhimõtetest. Need olid seotud uurimisandmete kogumise ja avaldamisega ning eetika ja konfidentsiaalsusega. Enne uuringuga alustamist täitis osaleja nõusoleku vormi ning kinnitas, et on informeeritud uurimistöö sisust ja eesmärkidest. Uuringu käigus pidasid autorid uurijapäevikut ning panid kirja oma mõtteid ja plaane seoses valimi moodustamise ja uurimistöö läbiviimisega. See võimaldas struktureerida töö etappe ning reflekteerida olukorra üle.

Andmekogumine

Intervjuu

Andmete kogumiseks kasutati esimeses uuringu etapis poolstruktureeritud intervjuud, mille eesmärgiks oli saada õpetaja taustaandmeid ning vastust kahele uurimisküsimusele: kuidas tajub eesti keele õpetaja eestikeelsele õppele ülemineku mõju kuulamisoskuse arendamisele ning missuguseid kuulamisoskuse toetamise viise õpetaja eesti keele õpetamisel enda sõnul kasutab.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab lähtuda eelnevalt koostatud intervjuukavast, kuid samal ajal küsida vajaduse korral täpsustavaid ja täiendavaid küsimusi ning kohandada küsimuste järjekorda vastavalt vestluse kulgemisele (Karatsareas, 2022). Selline lähenemine sobis uurimistöö eesmärgiga, kuna aitas saada osaleja kogemuste ja arusaamade kohta põhjalikumaid vastuseid.

Poolstruktureeritud intervjuu valikut põhjendas ka uurimuse esialgne kavand, mille kohaselt oli planeeritud kaasata uuringusse mitu õpetajat. Ühise intervjuukava kasutamine andis võimaluse koguda andmeid süstemaatiliselt ning toetada vastuste võrreldavust osalejate vahel.

Uuringu käigus viidi esmalt intervjuu läbi ühe õpetajaga, kuid seejärel selgus, et teised kavandatud osalejad uuringus ei osale. Kuna intervjuukava oli selleks ajaks juba koostatud ning andmekogumine ühe osalejaga läbi viidud, säilitati esialgne meetodiline lähenemine.

Enne intervjuu läbiviimist allkirjastas õpetaja digitaalselt nõusoleku vormi, millega kinnitas oma osalemise vabatahtlikkust ning teadlikkust andmete kasutamisest uurimistöö eesmärgil (lisa 1). Intervjuu küsimused olid eelnevalt ette valmistatud nii, et õpetaja vastused kataksid teemat täielikult ega vajaks lisaküsimusi andmete tervikpilti saamiseks (lisa 2). Enne intervjuu läbiviimist viidi kvaliteedi tõstmiseks läbi ka prooviintervjuu õpetajatudengiga, mille käigus täpsustati küsimuste sõnastust ja järjestust. Intervjuu toimus 03.02.2026 kell 8:45 Zoomi rakenduses ning kestis 15 minutit. Intervjuud salvestati andmete töötlemiseks ja edasiseks analüüsiks, millest õpetaja oli teadlik. Seejärel transkribeeriti intervjuu kõnetuvastuse süsteemi tekstiks.ee abil, sisestades andmed dokumenti, ning asendati õpetaja nimi pseudonüümiga. Intervjuu transkriptsioon on esitatud lisa 3.

Transkriptsioon teostati sõnasõnaliselt, et säilitada vastuste algne sisu ja tähendus. Transkriptsiooni pikkus oli 3 lk. Transkribeeritud tekst vaadati seejärel üle ning kontrolliti vastavust helisalvestisele, et tagada andmete täpsus ja usaldusväärsus. Isikuandmete kaitse eesmärgil eemaldati transkriptsioonist kõik võimalikud tuvastamist võimaldavad andmed ning õpetaja nime asemel kasutati pseudonüümi. Intervjuu andmeid säilitati konfidentsiaalselt ning neid kasutati üksnes käesoleva bakalaureusetöö eesmärgil. Digitaalne salvestis ja transkriptsioon hoiti parooliga kaitstud andmekandjal kuni lõputöö kaitsmiseni ning seejärel kustutati. Andmed ei olnud kõrvalistele isikutele kättesaadavad.

Vaatlus

Andmete kogumiseks kasutati uuringu teises etapis vaatlust avalikustatud vaatlejana. See tähendab, et uuringus osalenud õpetaja oli teadlik vaatlemise eesmärgist, uurijate rollist ning sellest, milliseid tegevusi tundides jälgiti. Avalikustatud vaatlus valiti andmekogumise viisiks, kuna see on haridusuuringutes eetilisel põhjendatud ning võimaldab koguda andmeid õpetajate tegeliku õpetamispraktika kohta loomulikus õpikeskkonnas, kahjustamata osalejate õigusi ega usaldust (McDonald, 2005). Otsene vaatlus sobib hästi uuringu eesmärgiga, milleks oli välja selgitada ühes Tartu eestikeelsele õppele ülemineku koolis töötava eesti keele õpetaja kogemusi ja praktikaid 5. klassi õpilaste kuulamisoskuse toetamisel.

Pärast intervjuu läbiviimist viisid uurijad vaatlused läbi eelnevalt kooli ja õpetajaga kokkulepitud aegadel. Vaatluse jaoks oli valitud 10 loomulikku eesti keele tundi veebruari- ja

märtsikuus, kus õppetöö toimus tavapärasel viisil. Tunnid olid jagatud autorite vahel võrdselt ning igaüks vaatles vahetult viis koolitundi. Vaatlusteks ei kasutatud selliseid tunde, kus õpilased tegid terve tunni jooksul kirjalikke ülesandeid iseseisvalt, näiteks kirjutasid kontrolltöid. Uurijad ei sekkunud tunni läbiviimisesse, mis aitas säilitada õppetöö argisust ja andmete usaldusväärsust. Vaatluste läbiviimiseks küsiti eelnevalt nõusolek nii õpetajalt kui ka õpilaste lapsevanematelt, tagades uuringu eetiliste põhimõtete järgimise ning osalemise vabatahtlikkuse (lisa 4).

Andmekogumise instrumendina kasutati eelnevalt koostatud vaatlustunni protokoll, mis võimaldas koguda andmeid tunnis kasutatavate kuulamisülesannete kohta vabas vormis (lisa 5). Autorid panid kirja kõik kuulamisoskuse arendamisega seotud tegevused, mis toimusid vaatlustunni jooksul. Enne põhiuuringu läbiviimist tutvusid uurijad põhjalikult teaduskirjandusega, mis käsitles tõhusaid kuulamisoskuse arendamise meetodeid ja strateegiaid. See aitas vaatluse käigus teadlikult hinnata, kas ja kuidas teoorias kirjeldatud meetodeid praktikas rakendati (Goh & Vandergrift, 2021; Khudoyorova, 2025).

Uuringu läbiviimisel järgiti eetikanõudeid. Kooli juhtkonda, õpilasi, lapsevanemaid ja õpetajat teavitati uuringu eesmärgist, andmete kogumise viisist ja nende kasutamisest teaduslikel eesmärkidel. Uurijad tagasid osalejate konfidentsiaalsuse ega avalikustanud kooli ja õpetaja nime töös.

Andmeanalüüs

Intervjuu

Intervjuuandmete analüüs viidi läbi kvalitatiivse sisuanalüüsina. Teksti tähenduse analüüs võimaldab käsitleda andmeid sisulisest vaatenurgast ning toetab analüüsi süsteemsust ja läbipaistvust, nagu on kirjeldatud kvalitatiivse sisuanalüüsi käsitlustes (Krippendorff, 2018). Uuringus kasutati induktiivset analüüsi meetodit, mille puhul tuletatakse koodid ja kategooriad otse andmetest (Beilman & Rämmer, 2025).

Analüüsiprotsess algas intervjuu helisalvestise täieliku transkribeerimisega. Seejärel loeti transkribeeritud tekst korduvalt läbi, et kujundada üldine arusaam andmete sisust. Järgmises etapis viidi läbi kodeerimine, mille käigus märgistati tekstis tähenduslikud lõigud vastavalt nende sisule ja seotusele uurimisküsimustega. Kodeerimine toimus avatud kodeerimise põhimõttel, mis andis võimaluse esile tuua õpetaja vastustes korduvaid mõtteid, hoiakuid ja tegevusviise (Hsieh & Shannon, 2005). Kodeerimise tulemusena koondati sarnase sisuga koodid temaatilisteks kategooriateks (lisa 3).

Andmete kvaliteedi tõstmiseks kaaskodeeriti intervjuus saadud vastuseid. Ebaselgete olukordade korral arutati küsimusi juhendajaga, et saada täiendavat hinnangut ja kinnitust otsustele. Kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus kirjeldati iga kategooria sisu ning tõlgendati õpetaja seisukohti, tuginedes andmetele ja teoreetilisele raamistikule, nii nagu soovitab Mayring (2014). Vajadusel kasutati intervjuust pärit tsitaate, et illustreerida kategooriate sisu ning toetada järelduste tegemist.

Vaatlus

Kogutud vaatlemisel andmete analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi. Valitud analüüsimeetod võimaldas süstemaatiliselt töödelda struktureeritud vaatluse käigus kogutud andmeid ning kirjeldada eesti keele tundides rakendatud kuulamisoskuse toetamise viise. Kvantitatiivne sisuanalüüs sobib uurimusteks, mille eesmärk on kirjeldada ja rühmitada uuritavat nähtust, lähtudes nii eelnevalt määratletud teoreetilisest raamistikust kui ka andmetes ilmnevatest tunnustest (Cohen *et al.*, 2018).

Andmeanalüüs toimus etapiviisiliselt. Esmalt korrastati vaatluse käigus kogutud andmed ning koondati need tundide kaupa. Seejärel loeti kõik vaatlustundide protokollid korduvalt läbi, et saada terviklik ülevaade tundides rakendatud kuulamisoskuse toetamise tegevustest. Korduv läbivaatamine aitas andmetega süstemaatiliselt tutvuda.

Järgmises etapis kodeeriti andmed. Kodeerimisel kasutati kombineeritud lähenemist, mis hõlmas nii deduktiivset kui ka induktiivset kodeerimist. Deduktiivse kodeerimise aluseks olid kuulamisõppe kolmeetapilise mudeli etapid: kuulamiseelne etapp, kuulamise ajal toimuv etapp ja kuulamisjärgne etapp (tabel 1) (Anchundia Ponce *et al.*, 2025; Goh & Vandergrift, 2021; Movva *et al.*, 2022). Andmete analüüsimiseks koostati Exceli tabel (lisa 6). Loetud kirjanduse põhjal koostati koodid, mis vastasid kolmele kuulamise etapile (tabel 1). Iga vaatluse käigus fikseeritud tegevus seostati vastava etapiga. Kui vastav kuulamisoskust toetav tegevus tunnis esines, märgiti tabelisse väärtus 1, ning kui tegevust ei esinenud, märgiti väärtus 0. Andmete struktureerimine võimaldas võrrelda tegevuste esinemist erinevate tundide lõikes ning analüüsida kuulamisoskuse toetamise viiside jaotumist.

Lisaks märgiti eraldi üles ka need tegevused, mis ei sobitunud otseselt teoreetilisest raamistikust kirjeldatud kuulamisõppe etappidega, kuid olid seotud kuulamisoskuse kasutamisega klassiruumis. Induktiivse kodeerimise käigus täpsustati kategooriaid vastavalt andmetes ilmnenule tegevustele, mis ei olnud teoreetilisest raamistikust eraldi esile toodud.

Andmete kvaliteedi tõstmiseks kaaskodeerisid autorid vaatluste andmeid ning arutasid tekkinud ebakõlasid. Vajadusel võtsid autorid ühendust ka lõputöö juhendajaga, et saada teise inimese arvamust ja jõuda kokkuleppele.

Analüüsi käigus arvestati uurija refleksiivsusega. Uurijad teadvustasid oma rolli andmete kogumise ja analüüsimise protsessis ning püüdsid säilitada neutraalse ja kirjeldava lähenemise. Kõik analüüsis esitatud kirjeldused tuginesid vaatluse käigus kogutud andmetele ning neid ei laiendatud uurijate isiklikele tõlgendustele ega hinnangutele.

Tulemused

Õpetaja tajutud eestikeelsele õppele ülemineku mõju kuulamisoskuse arendamisele

Uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriad on muust tekstist esile tõstetud paksu kirjaga. Tulemuste esitamisel kasutatakse illustreerimiseks tsitaate avatud küsimuste vastustest. Intervjuu analüüsi tulemusena kujunes õpetaja tajudest eestikeelsele õppele ülemineku mõjust kuulamisoskuse arendamisele kaks kategooriat: soodustavad ja takistavad tegurid.

Soodustavad tegurid. Õpetaja tõi esile varasema keelekümbeluse kogemuse koolis. Tema hinnangul ei olnud üleminek järsk, vaid protsessiga oli tegeletud juba varasemalt: *siin koolis, kus mina töötan, on kõik olnud väga hästi, et selle üleminekuga on juba tegeletud varem.* See on loonud tugeva aluse eestikeelsele õppele ning toetanud ka kuulamisoskuse arendamist. Samuti ilmnes olulise tegurina õpetaja pidev enesetäiendamine. Intervjueeritav rõhutas koolituste rolli oma professionaalses arengus: *ma olen läbinud kursusi... ja ka pooleaastase koolituse Eesti Keele Instituudis, mis võimaldas tal paremini toime tulla üleminekuga seotud nõudmistega.* Lisaks toetas õpetaja tööd kolleegidevaheline mitteformaalne koostöö, mis väljendus materjalide jagamises: *kui sa näed kellegil midagi põnevat, siis loomulikult kõik lahkelt jagavad.*

Takistavad tegurid. Selgusid mitmed süsteemsed ja praktilised probleemid. Üheks keskseks kitsaskohaks oli kuulamismaterjalide nappus, mida õpetaja kirjeldas selgelt: *kuulamismaterjale on alati vähe.* Kuigi kirjalikke materjale oli võimalik kohandada, oli audiovisuaalsete materjalide loomine ajamahukas ja keeruline: *videoid sa ise ju koostama nii kergelt ikkagi ei hakka.* Sellest tulenevalt pidi õpetaja sageli ise looma nii kuulamisülesandeid kui ka toetavaid töölehti: *sa ju ise pead ka looma sinna... mingi ülesande või töölehe.* Probleemina käsitleti ka õppematerjalide sobimatust teise keele õppijatele, kuna kasutati emakeelsetele õppijatele mõeldud õpikuid: *õpikud on ju samad, mis eesti koolis, aga nende keeleoskustase ei ole nii suur.* Lisaks viitas õpetaja struktureeritud koostöö puudumisele ning suurenenud

töökoormusele, mis oli osaliselt seotud ka bürokraatiaga: *pigem bürokraatia vormis... tuli natuke ümber teha.*

Kuulamisoskuse toetamise viisid eesti keele tundides

Teine uurimisküsimus keskendus sellele, milliseid kuulamisoskuse toetamise viise kasutas õpetaja enda sõnul üleminekukoolis eesti keele õpetamisel. Intervjuu analüüsist ilmnas, et õpetaja kasutatud viisidest tekkis neli kategooriat: **videomaterjalid, helisalvestised, ettelugemine ja meediakanalid.**

Videomaterjalide kasutamine. Õpetaja kasutas kuulamisoskuse arendamiseks videomaterjale, mille kaudu õppijad puutusid kokku suulise keelega erinevates kontekstides. Videod võimaldasid ühendada kuulamis- ja visuaalse info, mis toetas õppijate arusaamist ning aitas konteksti abil tähendusi paremini mõista, kuid nende leidmiseks kulus palju aega: *videote vaatamine, aga videoid sa ise ju koostama nii kergelt ikkagi ei hakka.*

Helisalvestiste kasutamine. Lisaks videotele kasutas õpetaja ka helisalvestisi: *kuni kuuenda klassini on need TEELE õpikud meie koolis kasutusel, selles õpikus on juba välja töötatud kuulamisharjutused juurde, need on väga head.* Helimaterjalide kasutamine suunas õppijate tähelepanu üksnes kuulamisele, mis aitas keskenduda keelelisele sisule ning arendada kuuldu mõistmise oskust ilma visuaalse toeta.

Ettelugemine. Olulisel kohal oli õpetaja enda loodud kuulamissituatsioonid ettelugemise kaudu. Õpetaja kirjeldas: *kui ma ise loen näiteks mingit teksti ette ja nad selle põhjal peavad ülesannet sooritama.* Kui õpetaja luges ette, sai ta kohandada keelekasutust õppijate tasemele ning siduda tegevuse konkreetsete ülesannetega.

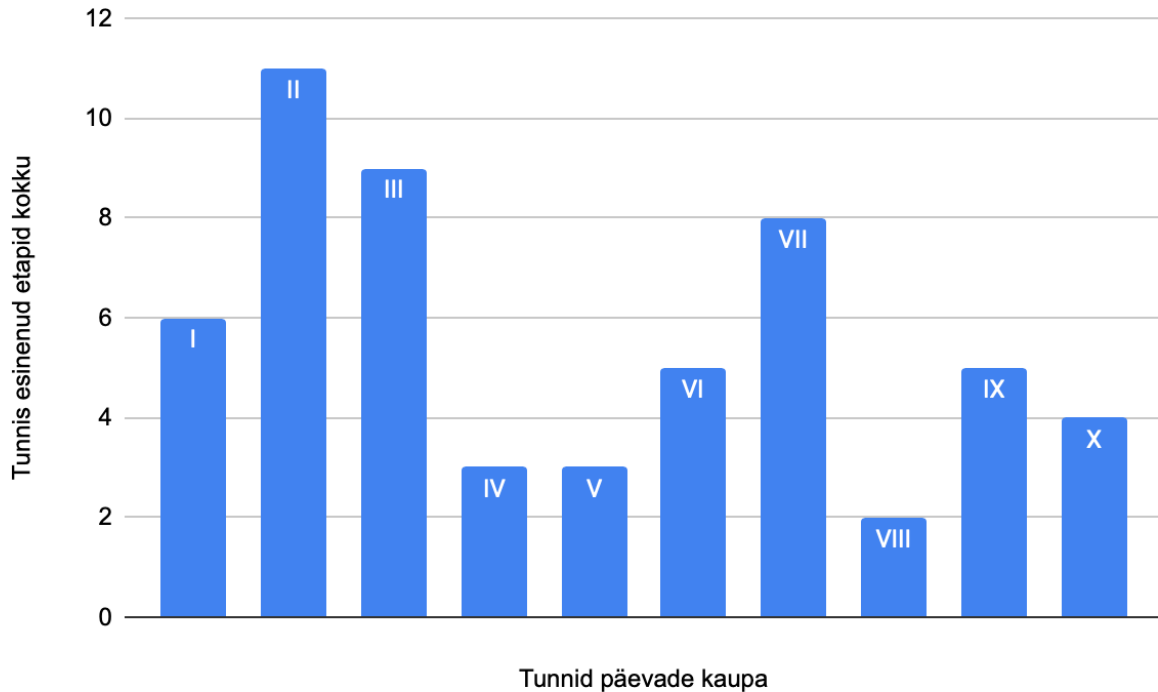
Meediakanalite kasutamine. Õpetaja kasutas ka meediat pärit materjale, näiteks ERR-i (Eesti Rahvusringhääling) keskkonnast: *siis sa vahel võib-olla jah, sealt ERR-ist midagi või kuskilt otsid.* Selliseid materjale kasutades oli vaja täiendavalt ette valmistuda, kuna need ei olnud didaktiliselt struktureeritud. Seetõttu lõi õpetaja nende juurde ise kuulamisülesandeid.

Tõenduspõhiste kuulamist toetavate meetodite kasutamine eesti keele tundides

Vaatluste analüüsi eesmärk oli selgitada, millised kuulamisoskuse arendamise etapid ja etappidesse kuuluvad tegevused ehk alamkategooriad (tabel 1) esinesid eesti keele tundides. Analüüs näitas, et kuulamisoskuse toetamise tegevuste arv varieerus tundide kaupa märkimisväärselt, jäädes vahemikku 2–11 erinevat tegevust ühe tunni kohta. Kõige rohkem tegevusi esines kolmandas vaadeldud tunnis, kus registreeriti 11 erinevat tegevust, samas kui

kõige vähem tegevusi esines viiendas tunnis, kus esines 2 tegevust. Ülejäänud tundides jäi tegevuste arv vahemikku 3–9. Seega ilmnas, et tegevuste arv tundides ei olnud ühtlane ning varieerus oluliselt erinevate vaatluskordade vahel (joonis 1). Joonisel on näha, mitu erinevat tegevust esines igas vaadeldud tunnis.

Joonis 1. Koodide esinemine päevade kaupa



Märkused. I–X tähistavad vaadeldud eesti keele tunde. Tulpade kõrgus näitab, mitu kuulamisoskuse toetamise tegevust esines konkreetses tunnis kokku.

Kuulamiseelse etapi tegevused esinesid 20–50% vaadeldud tundidest ehk tegevused olid kasutusel kahes kuni viies tunnis kümnest (tabel 1). Kõige sagedamini esines eesmärgi ja ootuste sõnastamine (A2), näiteks III tunnis ütles õpetaja, et tekstis peab jälgima luuletust, sel ajal kui pani helisalvestise mängima. Sama palju esines konteksti ja sõnavara tutvustust (A3) ning mõlemat koodi täheldati viies tunnis kümnest (50%).

Tabel 1. Kuulamisoskuse arendamise alamkategoriad, nende näited ja esinemine 10 vaadeldud tunni jooksul

Kood	Alamkategooria	Näide	Esinemissagedus 10 tunni jooksul
A1	Eelneva teadmise aktiveerimine	„Õpetaja kontrollib koduülesannet ja kordab eelmisel tunnil õpitut.“	3
A2	Eesmärgi ja ootuste sõnastamine	„Õpetaja tutvustab tunni eesmäärke ning selgitab, millele kuulamise ajal tähelepanu pöörata.“	5
A3	Konteksti ja sõnavara tutvustus	„Õpetaja selgitab enne kuulamist tekstis esinevate uute sõnade tähendusi.“	5
A4	Motivatsiooni loomine	„Õpetaja kasutab rollimängulist näidet ja kehakeelt, et äratada õpilastes huvi teema vastu.“	2
B1	Mõistmisega kuulamine	„Õpilased kuulavad Viivi Luige luuletust eesmärgiga mõista selle sisu.“	7
B2	Selektiivne kuulamine	„Õpilased kuulavad teksti ja otsivad sellest riime.“	5
B3	Korduv kuulamine ja parandamine	„Õpilased kuulavad luuletust teist korda ning arutavad, kas nende arusaam tekstist täpsustus.“	5
B4	Märkmete tegemine / tekstijälgimine	„Õpetaja suunab õpilasi kuulamise ajal tekstiga kaasa jälgima.“	3
B5	Arusaamise kontroll kuulamise ajal	„Õpetaja küsib kuulamise ajal küsimusi tekstis esinevate väljendite tähenduse kohta.“	2
C1	Arutelu ja mõtestamine	„Õpilased arutlevad luuletuse ridade tähenduse ja sõnumi üle.“	5
C2	Refleksioon	„Õpetaja palub õpilastel kirjeldada, kuidas nad teksti kuulamisel sellest aru said.“	4
C3	Seostamine isiklike kogemustega	„Õpilased seostavad kuuldu oma isiklike kogemustega ja jagavad näiteid.“	2

C4	Keeleline töötlemine ja analüüs	„Õpetaja selgitab uute sõnade tähendusi ning toob välja nende sünonüüme.“	5
C5	Loov või produktiivne väljund	„Õpetaja juhendab õpilasi joonistama seda, mida nad kuulnud loos ette kujutasid.“	3

Märkused. A-kategooria tähistab kuulamiseelseid tegevusi, B-kategooria kuulamise ajal toimuvaid tegevusi ning C-kategooria kuulamisjärgseid tegevusi. Tabelis on esitatud nende tegevuste näited ja esinemissagedus kümne vaadeldud tunni jooksul.

Kuulamisetaapi tegevuste esinemissagedus varieerus vahemikus 20–70%. Kõige sagedamini esines mõistmisega kuulamine (B1), mida täheldati seitsmes tunnis (70%), mis oli ka kogu andmestiku kõrgeim esinemissagedus. Näiteks lugesid kaks õpilast samas tunnis luuletust salmide kaupa, teised sel ajal kuulasid ja proovisid mõista teksti sisu.

Kuulamisjärgse etapi tegevuste esinemissagedus jäi vahemikku 20–50%. Kõige sagedamini esinesid arutelu ja mõtestamine (C1) ning keeleline töötlemine ja analüüs (C4), mida mõlemat täheldati viies tunnis (50%). Näitena võib tuua tunniosa, kus õpilased arutlesid õpetajaga luuletuse iga rea üle ning pakkusid uutele sõnadele tähendusi.

Kategooriate omavahelises võrdluses ilmneb, et kuulamisetaapi tegevused esinesid kõige kõrgema sagedusega, kusjuures maksimaalne esinemissagedus ulatus 70%-ni. Kuulamisjärgse ja kuulamiseelse etapi tegevuste maksimaalne sagedus oli 50%. Madalaima esinemissagedusega tegevused (20%) esinesid kõigis kolmes kategoorias, vastavalt A4 kuulamiseelses etapis, B5 kuulamisetaapis ning C3 kuulamisjärgses etapis. Kokkuvõttes varieerus A-kategooria tegevuste esinemissagedus vahemikus 20–50%, B-kategoorias 20–70% ning C-kategoorias 20–50%.

Vaatlusandmete põhjal ilmneb, et mitmed kuulamisoskuse toetamise tegevused esinevad tundides koos. Analüüs näitab, et kõige sagedamini esines koos mõistmisega kuulamine (B1) ja arutelu ning mõtestamine (C1), mida täheldati viies tunnis kümnest (50%). Sama sagedusega esinesid koos ka eesmärgi ja ootuste sõnastamine (A2) ning arutelu ja mõtestamine (C1), samuti viies tunnis (50%).

Kolmes tunnis (30%) esines koos mitu tegevuste kombinatsiooni. Näiteks esinesid koos selektiivne kuulamine (B2) ja keeleline töötlemine (C4) kolmes tunnis. Peale selle esinesid koos korduv kuulamine (B3) ja keeleline töötlemine (C4) kolmes tunnis. Lisaks täheldati kolmes tunnis koos mõistmisega kuulamist (B1) ja keelelist töötlemist (C4).

Samuti ilmnes, et arutelu ja mõtestamine (C1) ning loov või produktiivne väljund (C5) esinesid koos kolmes tunnis. Samas mahus (3 tunnis) esinesid koos ka eesmärgi ja ootuste sõnastamine (A2) ning mõistmisega kuulamine (B1). Harvem esinevate kombinatsioonide hulka kuulusid näiteks eelneva teadmise aktiveerimine (A1) ja mõistmisega kuulamine (B1), mida täheldati kahes tunnis. Täiendavalt esines kahes tunnis koos konteksti ja sõnavara tutvustus (A3) ning mõistmisega kuulamine (B1).

Lisaks kodeeritud kuulamisoskuse toetamise tegevustele täheldati vaatluste käigus ka mitmeid kuulamisega seotud tegevusi, mis ei kuulunud otseselt kuulamisõppe kolmeetapilisse mudelisse, kuid toetasid siiski õpilaste kuulamisoskuse arengut. Need tegevused olid valdavalt seotud suulise suhtluse, tähelepanu hoidmise ning teiste kuulamise oskuse arendamisega. Näiteks kasutati tunnis erinevaid mängulisi tegevusi, kus õpilased pidid reageerima kaasõpilaste ütlustele, nagu palli või eseme viskamine, mille käigus tuli öelda õpitud sõnu või lauseid ning samal ajal kuulata teisi, et vältida kordusi. Samuti esines tegevusi, kus õpilased jagasid lühidalt oma kogemusi, näiteks rääkisid vaheajast või nädalavahetusest, samal ajal kui teised kuulasid.

Täheldati ka õpitegevusi, kus õpilased lugesid teksti järjestikku ning pidid kuulama kaaslasi, et aru saada, millal on nende kord. Sellised tegevused eeldasid pidevat tähelepanu ja kuulamisoskuse rakendamist, kuigi need ei kuulunud kolmeetapilise kuulamisõppe mudeli alla. Seega võib järeldada, et lisaks sihipäraselt planeeritud kuulamisoskuse arendamise etappidele toimus tundides ka spontaansem ja integreeritud kuulamisoskuse toetamine, mis väljendus eelkõige suhtluslikes ja mängulistest tegevustes.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada ühes Tartu eestikeelsele õppele ülemineku koolis töötava eesti keele õpetaja kogemusi ja praktikaid 5. klassi õpilaste kuulamisoskuse toetamisel. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused: kuidas tajub eesti keele õpetaja eestikeelsele õppele ülemineku mõju kuulamisoskuse arendamisele, milliseid kuulamisoskuse toetamise viise kasutab õpetaja enda sõnul üleminekukoolis eesti keele õpetamisel ning kui palju kasutab õpetaja tõenduspõhiseid kuulamisoskust toetavaid meetodeid eesti keele tundides ühes Tartu koolis.

Esimese uurimisküsimuse tulemused näitasid, et õpetaja kogemusi kujundasid nii kuulamisoskuse arendamist toetavad kui ka seda raskendavad tegurid. Õpetaja tõi esile varasema keelekümluse kogemuse, enesetäiendamise ja kolleegidevahelise koostöö, mis toetasid eestikeelsele õppele üleminekut ja kuulamisoskuse arendamist. Samal ajal mõjutasid

õpetamispraktikat kuulamismaterjalide vähesus, õppematerjalide keerukus ja suur töökoormus. Sarnast seost õpetamispraktika, õppematerjalide ja professionaalse toe vahel kirjeldab ka Graham (2017). Analüüsist ilmnes, et õpetaja pidi sageli kuulamismaterjale ise koostama, mis suurendas töökoormust ja raskendas süsteemset kuulamisoskuse arendamist. Õpetaja hinnangul ei toonud eestikeelsele õppele üleminek kaasa suuri muutusi tema igapäevases õpetamises, mis osutab sellele, et kuulamisoskuse toetamise põhimõtted olid kujunenud juba varasema õpetamiskogemuse jooksul.

Teise uurimisküsimuse tulemused näitasid, et õpetaja kasutab kuulamisoskuse arendamiseks mitmekesiseid materjale ja tegevusi, näiteks videomaterjale, helisalvestisi, ettelugemist ja meediakanalitest pärit tekste. Sellised ülesanded pakkuvad õpilastele erinevaid kuulamissituatsioone ning aitavad harjutada kuuldu mõistmist nii visuaalse toega kui ka ilma selleta. Samas andmestik tõi esile, et kuulamisülesannete ettevalmistamine jäi suurel määral õpetaja enda vastutada. Grahmi (2017) järgi põhineb kuulamisõpetus sageli õpetaja praktilistel valikutel ja olemasolevate materjalide kohandamisel, mida kinnitasid ka käesoleva uuringu tulemused. See viitab õpetaja kesksele rollile kuulamisoskuse toetamisel ning näitab, et süsteemsete õppematerjalide puudumisel peab õpetaja ise looma õppijate vajadustele sobivaid lahendusi.

Kolmanda uurimisküsimuse tulemused näitasid, et tundides esines kõige sagedamini kuulamise ajal toimunud tegevusi, eriti mõistmisega kuulamist. Vähem esines tegevusi, mis olid seotud õppimise eesmärgistamise, arusaamise teadliku jälgimise ja refleksiooniga. Sarnast muustrit kirjeldab ka Graham (2017), kelle järgi keskendub klassiruumi kuulamisõpe sageli ülesande täitmisele ja õigete vastuste leidmisele. Vaatlustes esines rohkem kuuldu mõistmise kontrolli kui tegevusi, kus õpilased pidid oma kuulamisprotsessi teadlikult jälgima.

Varasemad uuringud rõhutavad, et kuulamisoskuse arengut toetab õppijate teadlik strateegiate kasutamine, näiteks eesmärkide seadmine, arusaamise jälgimine ja reflekteerimine (Goh & Taib, 2006; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Käesolevas uuringus esinesid sellised tegevused tundides harvemini, mis võib piirata õppijate teadlikku kuulamisoskuse arengut.

Andmestik tõi esile, et õpetaja roll seisneb ka õppijate suunamises mõistma, kuidas nad kuulavad ja millised tegevused toetavad arusaamist.

Vaatlustes ilmnes ka see, et kuulamisoskuse kujunemine toimus lisaks planeeritud tegevustele igapäevaste suhtlusolukordade kaudu. Mängulised tegevused, kaasõpilaste kuulamine ja suuline suhtlus kujundasid olukordi, kus kuulamine oli loomulik osa õppetööst. Vaatlused osutasid, et kuulamisoskuse areng toimub nii sihipäraste ülesannete kui ka klassiruumi üldise

suhtluse kaudu. Samas toovad tulemused esile erinevuse spontaanse kuulamiskogemuse ja teadliku kuulamisõppe vahel. Spontaanne kuulamine loob harjutamise võimalusi, kuid teadlik õppimisprotsessi suunamine aitab õppijal oma kuulamisoskust süsteemsemalt arendada.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada uuringu piirangutega. Uuring hõlmas ühe õpetaja intervjuud ja kümnet vaadeldud tundi ühes üleminekukoolis, mistõttu kirjeldavad tulemused ühe konkreetse õpetamispraktika eripära ega ole üldistatavad kõikidele koolidele. Samuti võis tulemusi mõjutada see, et õpetaja ja õpilased olid teadlikud vaatluse toimumisest. Sellest hoolimata võimaldas uuring saada detailse ülevaate kuulamisoskuse toetamise viisidest loomulikus õpikeskkonnas.

Uuringu tulemused osutavad vajadusele arendada kuulamisoskuse õpetamist süsteemsemaks ja teadlikumaks. Tulemused näitasid, et õppimise eesmärgistamine, arusaamise jälgimine ja refleksioon esinesid tundides harvemini kui kuulamise ajal toimunud tegevused. See viitab vajadusele pöörata rohkem tähelepanu teadlike õppimisstrateegiate kasutamisele. Edasistes uuringutes võiks kaasata suurema valimi erinevatest üleminekukoolidest ning uurida ka õpilaste kogemusi ja kuulamisoskuse arengut pikema aja jooksul. Samuti võiks edaspidi analüüsida, kuidas süsteemsem kuulamisõpe mõjutab õppijate arusaamist ja aktiivset osalemist eestikeelses õppetöös.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et see aitab paremini mõista, kuidas kuulamisoskust üleminekukooli eesti keele tundides toetatakse. Tulemused võivad aidata õpetajatel märgata, milliseid kuulamist toetavaid tegevusi nad juba kasutavad, ning motiveerida kasutama teadlikumat ja järjepidevamat kuulamisõpet.

Tänuõnad

Soovime siiralt tänada enda lõputöö juhendaja Gerli Silma väärtusliku juhendamise, toetuse ja asjalike nõuannete eest kogu töö valmimise protsessi vältel. Tema pühendumus ja konstruktiivne tagasiside aitasid meil oma mõtteid selgemalt sõnastada ja töö kvaliteeti oluliselt parandada. Samuti täname programmijuht Liina Leppa toetuse, julgustuse ning õpingute jooksul saadud teadmiste ja suunamise eest. Eriline tänu kuulub uuringus osalenud eesti keele õpetajale, kelle panus ja valmisolek oma kogemusi jagada olid selle töö valmimisel väga olulised.

Autorsuse kinnitus

Autorite tööjaotus oli tasakaalustatud. Uuringu kavandamine ja intervjuu küsimuste väljatöötamine toimus koostöös. Vaatluste läbiviimisel viis kumbki autor läbi viis vaatlust ning

kodeeris iseseisvalt enda kogutud andmed. Andmete edasine analüüs, teoreetilise käsitluse koostamine, tulemuste esitamine ning arutelu kirjutamine kujunesid ühise töö tulemusena.

Käesolevaga kinnitame, et lõputöö on koostatud iseseisvalt ning kõik kasutatud allikad ja teiste autorite panus on nõuetekohaselt viidatud. Lõputöö kirjutamisel kasutasime tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Oleme kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö vastab Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputööle esitatavatele nõuetele ning järgib akadeemilise eetika põhimõtteid.

Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond “Võõrkeeled”. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 2 (2011). *Riigi Teataja I*, 06.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf#>
- Anchundia Ponce, A. D., Arroyo Villa, T. M., Mendoza Ponce, H. X., Zambrano Mero, J. A., & Alcívar Calderón, V. E. (2025). Pre-During-Post Methodology focused on listening for teaching English in educational environments. *Maestro Y Sociedad*, 22(1), 231–238. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6767>.
- Argus, R., Baird, P., Rütmaa, T., & Verschik, A. (2021). Mitme keele omandamine. *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamiseetoditest* (lk 27–39). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Beilmann, M. & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool.
- Goh, C. C. M. & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and Learning Second Language Listening* (2nd ed.). ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dupuy, B. (1999). Narrow listening: An alternative way to develop and enhance listening comprehension in students of French as a foreign language. *System*, 27(3), 351–361.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50(1), 107–119. doi:10.1017/S0261444816000306
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava ja eelarve 2022–2030*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Lisa%201_Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BClemineku%20tegevuskava%202022_2030.pdf

- Hiiepuu, E., & Hiisjärvi, P. (2005). *Õpetame eesti keele tundides kuulama. Metoodiline materjal*. Avita.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Karatsareas, P. (2022). Semi-structured interviews. *Research methods in language attitudes*, 99–113. Cambridge University Press.
- Khudoyorova, G. (2025). Effective Methods for Improving English Listening Skills and its Connection to Speaking Development. *Journal of new century innovations*, 88(1), 108-113. <https://openresearch-hub.com/index.php/new/article/view/42>.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Kärtner, P. (2000). *Kuulamisoskuse arendamine*. TEA Kirjastus.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473.
- Mendoza Moreira, V. N., Caicedo Cevallos, C. C., & Zambrano Mero, J. A. (2025). PRE-DURING-POST for Teaching English Listening in Basic Education. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 5185–5200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19156
- Movva, S., Alapati, P. R., & Veliventi, P., & G, M. (2022). The Effect of Pre, While, and Post Listening Activities on Developing EFL Students' Listening Skills. *Theory & Practice in Language Studies* (TPLS), 12(8), 1500–1507. <https://doi.org/10.17507/tples.1208.05>
- Pauklin, R. (2014). *Õppemeetodid mõistva kuulamisoskuse arendamiseks*. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Põhikooli riiklik õppekava*. Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of CLIL on L2 proficiency and content learning. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 51–68. Springer.
- Sepp, M. (2017). *Kuulamisoskuse arendamine eesti keele tundides I kooliastmes: lastekirjanduse toel Ida-Virumaa koolide näitel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/57612>

Sõnaveeb. (2024). *Üleminekukool*. Eesti Keele Instituut.

<https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/%C3%BCleminekukool/1/est>

Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava* (täiendatud trükk).

Torn, E. (2025). *Õpetaja teadmised ja hoiakud eneseregulatsiooni ja enesereguleeritud õppimise kohta ning nende mõju tema õpetamispraktikatele* (magistritöö). Tartu Ülikool.

Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes* (lk 228-230). Haridus- ja Teadusministeerium.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210.

Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497.

Lisad

Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm intervjuus ja vaatluses osalemiseks

Oleme Tartu Ülikooli eriala Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis üliõpilased Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina ning palume Teil osaleda meie lõputöö intervjuus ja vaatluses. Lõputöö eesmärk on välja selgitada, milliseid kuulamisoskuse toetamise viise kasutab õpetaja ühes Tartu üleminekukoolis.

Intervjuu kestab 15-20 minutit ning toimub Teile sobivas kokkulepitud kohas. Palume Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks, kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks. Peale intervjuud viime salvestise kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse Teie nimi pseudonüümiga ning eemaldatakse Teie ja teiste isikute äratundmist võimaldav info.

Vaatlus kestab 8-10 akadeemilist tundi ning toimub tavapärase eesti keele tundide ajal. Palume Teie nõusolekut vaatluse läbiviimiseks ning märkmete tegemiseks, kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks. Intervjuude ning vaatluse käigus saadud andmeid hoitakse turvaliselt parooliga kaitstud kaustas.

Kui te ei soovi enam uuringus osaleda on teil õigus igal hetkel katkestada. Nädal aega peale viimase vaatluse toimumist on teil õigus meile teada anda kui te siiski ei soovi enda andmete uuringus kasutamist. Kõik tulemused avaldatakse üldistatult. Kui olete nõus uuringus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga digiallkirjaga. Kui Teil tekib uuringu kohta küsimusi, siis andke julgesti teada.

Kristiina Tšaban kristiina.ivanova@ut.ee

Viktoria Kotškina viktorina.kotskina@ut.ee

Kui olete nõus intervjuus ja vaatluses eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

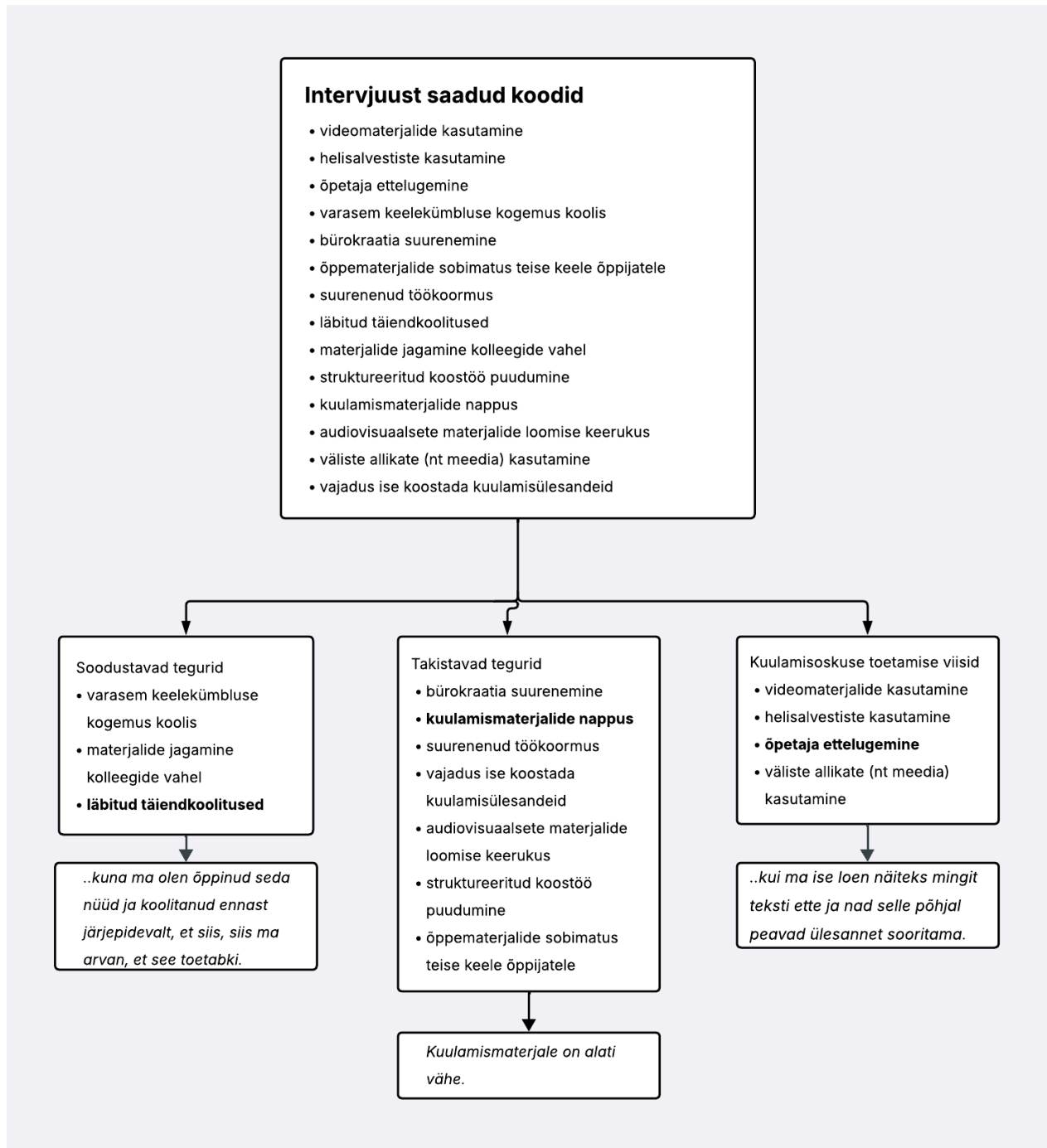
Mina,, olen nõus osalema käesolevas intervjuus.

Mina,, olen nõus osalema käesolevas vaatluses.

Lisa 2. Intervjuu küsimused

1. Kui kaua olete õpetajana töötanud?
2. Milline on Teie haridustee ja erialane ettevalmistus?
3. Kuidas Te hindate kuulamisoskuse tähtsust eesti keele õpetamisel? (võrreldes teiste osaoskustega)
4. Milliseid meetodeid kasutate kuulamisoskuse toetamiseks ja arendamiseks eesti keele tundides?
5. Kuidas on üleminek eestikeelsele õppele mõjutanud Teie kui õpetaja tööd? (nt lisamaterjalide otsimise vajaduse teke, kursuste läbimine, koostöö kolleegidega, lisatöö vajaduse teke)
6. Kuidas on üleminek eestikeelsele õppele mõjutanud kuulamisoskuse arendamist eesti keele tundides?

Lisa 3. Intervjuu koodipuu



Lisa 4. Nõusoleku vorm lapsevanemate jaoks

Lugupeetud lapsevanem!

Oleme Tartu Ülikooli eriala Humanitaar- ja sotsiaaalainete õpetamine põhikoolis üliõpilased Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina. Palume nõusolekut Teie lapse osalemiseks meie lõputöö raames läbiviidavas vaatluses. Uurimistöö eesmärk on uurida, milliseid viise kasutavad õpetajad õpilaste kuulamisoskuse toetamiseks eesti keele tundides.

Mida me teeme?

Vaatleme tavapäraseid eesti keele tunde. Vaatlus kestab kokku umbes 8-10 akadeemilist tundi. Me jälgime õpetaja tööd ja tunni kulgu. Õpilasi eraldi ei hinnata ega analüüsita. Me ei salvesta tunde, teeme ainult üldisi kirjalikke märkmeid. Üheski töös ei kasutata õpilaste nimesid ega muid isikuandmeid, mille järgi oleks võimalik kedagi ära tunda. Kõiki andmeid hoitakse turvaliselt ning neid kasutatakse ainult lõputöö koostamiseks. Tulemused avaldatakse üldistatult ja anonüümselt.

Teie lapse osalemine on vabatahtlik. Soovi korral võite igal ajal oma nõusoleku tagasi võtta.

Küsimuste korral võtke meiega julgelt ühendust:

Kristiina Tšaban - kristiina.ivanova@ut.ee, Viktoria Kotškina - viktorija.kotškina@ut.ee

Täname Teid ette koostöö ja usalduse eest! Kui olete nõus, et Teie laps osaleb vaatluses, palume kinnitada seda allkirjaga.

Mina,, olen nõus, et minu laps

..... osaleb käesoleva uurimistöö vaatluses.

Allkiri: Kuupäev:

Lisa 5. Vaatlustunni protokoll

Vaatleja nimi:

Klass ja õpilaste arv:

Aine: Eesti keel teise keelena

Aeg (kuupäev):

Tunni teema:

Aeg	Tegevus

Lisa 6. Kuulamistegevuste esinemine igas vaadeldud tunnis

Kood/Kuupäev	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
A1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
A2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
A3	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0
A4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
B1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
B2	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
B3	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
B4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
B5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
C1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
C2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
C3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
C4	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0
C5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

“Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks”

Meie, Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose 5. klassi õpilaste kuulamisokuse toetamine eesti keele tundides ühe Tartu üleminekukoolis töötava õpetaja näitel, mille juhendaja on Gerli Silm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristiina Tšaban ja Viktoria Kotškina

14.05.2026