

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Evelin Põlma
PÕHIKOOLI MUU EMAKEELEGA ÕPILASTE
LUGEMIS- JA KEELEHUVI ARENDAMISE VÕIMALUSTEST
HUVIRINGITEGEVUSEGA

Juhendaja MA Mari-Liis Korkus

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Evelin Põlma

Lühikokkuvõte

Tegevusuuring „Põhikooli muu emakeelega õpilaste lugemis- ja keelehuvi arendamise võimalustest huviringitegevusega“

Tegevusuuringu eesmärgiks oli selgitada välja, kas ja kui palju huviringitegevustega on võimalik mõjutada õpilaste lugemishuvi ning hinnata, millised tegevused on õpilaste jaoks kõige enam kaasavad. Lisaeesmärk oli arendada välja tegevuskava, millele tugineda järgmistel aastatel ja mida saaks kasutada põhjana sarnaste huviringide loomisel. Tegevusuuring põhineb keeleringil, mille tegevustik toimus 2024/2025. õppeaastal, ning milles lõi kaasa kolm muu emakeelega õpilast. Tegevusuuringu esimese osa moodustas keeleringi õpilaste ootuste kaardistamine ja sellest lähtuva esialgse tegevuskava loomine. Ootuste kaardistamiseks küsitlesin õpilasi ja tegin märkmeid. Õppeaasta jooksul lõin kaks elektroonilist küsimustikku, mille vastuseid analüüsisin kvalitatiivselt. Esimesest küsimustikust selgus, et õpilased soovisid keeleringis arendada oma lugemisoskust ja parandada hindet. Enda tegevuste jälgimiseks ja arendamiseks pidasin keeleringi päevikut. Õppeaasta lõpus läbi viidud küsimustiku põhjal ilmnis, et õpilaste lugemishuvi oli kas mõnevõrra tõusnud või jäänud samaks. Lisaks näitasid õpilaste hinnangud, et nad peavad keeleringi tegevusi enda jaoks kasulikuks ja kaasavaks. Tulemustena saan välja tuua, et keelering oli tulemuslik, kaasas õpilasi ja andis neile võimaluse nende soovitud oskusi arendada. Lisatulemusena valmis tegevuskava, mida saab kasutada tulevasel õppeaastal.

Võtmesõnad: lugemishuvi, K2 õpilased, lugemisoskus, tegevusuuring, huviring

Sisukord

Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline taust	8
1.1. Varasemaid uuringuid õpilaste lugemishuvi toetamise kohta.....	8
1.2. Õpilaste kaasamise võimalused ja väljakutsed	11
1.3. Motivatsiooni roll kooliedus	12
1.4. Lugemise mõju.....	13
1.5. Keeleteadlikkus	15
1.6. Mitmekeelne ja -kultuurne õpikeskkond.....	15
1.7. Keeleringidest Eesti üldhariduskoolides	17
2. Meetod ja materjal.....	18
2.1. Keeleringi loomine ja õpilaste leidmine	19
2.2. Keeleringi õpilased.....	20
2.3. Ringitegevuse kavandamine.....	21
3. Analüüs ja tulemused	24
3.1. Keeleringi tegevused.....	24
3.1.1. Metoodilised tegevused.....	27
3.1.2. Kohandused.....	29
3.2. Küsitluste tulemused	30
3.2.1. Esimese küsitluse tulemused.....	30
3.2.2. Teise küsitluse tulemused	31
3.3. Peamised tulemused keeleringi päeviku põhjal	33
3.4. Tegevuskava.....	34
4. Arutelu.....	37
Kokkuvõte	41
Kirjandus	43
Summary	48

Lisa 1. Keeleringi tegevuskava	50
Lisa 2. Näidistund. Tunnikava ja tööleht (Antje Dohrni järgi).....	54
Lisa 3. Küsimustiku vorm 1	56
Lisa 4. Küsimustiku vorm 2	57

Sissejuhatus

Inimese haridustee, eneseväljendus ja sotsiaalne lõimumine sõltub otseselt keeleoskusest. Nii nimetab keeleteadlane Els Oksaar keelt maailma võtmeks (*Sprache als Schlüssel zur Welt*) (2003: 37). Keelelist arengut mõjutavad kognitiivsed võimed, isiksuseomadused ja kasvukeskkond. Eestikeelsele haridusele ülemineku ja Eesti koolidesse alates 2022. aasta kevadest hulgaliselt lisandunud Ukraina päritolu õpilaste tõttu tuleb eraldi tähelepanu pöörata muukeelsete laste keeleõppele. Muukeelsete õpilaste keelearengu teadlik toetamine on eripärane, sest nende puhul tuleb lisaks arvestada, mis vanuses hakkas laps teist keelt omandama, milline on tema dominantkeel ja millised on omandatavad keeled (Padrik ja Hallap 2020: 30).

Soovin oma õpilastele luua õpikeskkonna, mis on loov, paindlik ja innustav. Olen õpetajana otsinud võimalusi õpetada ka oskusi, millest oleks õpilastel kasu teise kooli või teisele maale õppima liikudes, ja loonud oma kooli keeleringi. Käesoleva tegevusuuringu eesmärgiks on välja selgitada, kuidas keeleringi tegevused võiksid äratada muu emakeelega õpilastes lugemishuvi ja toetada nende väljendusoskust. Eesmärgist lähtuvalt olen sõnastanud kaks uurimisküsimust.

1. Kas ja millist mõju avaldavad keeleringi tegevused õpilaste lugemishuvile?
2. Millised tegevused kaasavad neid rohkem ja millised vähem?

Täiendavaks eesmärgiks sean keeleringi tegevuskava loomise, mida saaks kasutada ka järgmisel õppeaastal. Alustavad õpetajad vajavad aega sobiva keeleõppemethodika kujundamiseks ning võivad katsetada erinevaid lähenemisviise, näiteks ringitegevusi. Keelering aitab luua positiivset õpikeskkonda, kus puudub ajaline surve konkreetsete keeleteemade õpetamiseks vastavalt õppekavale. Ringitegevuste jälgimine võimaldab välja töötada keeleringi formaadi, mida saab kasutada ka järgmistel õppeaastatel.

Keeleringi luues oli võtmeküsimus, kuidas tekitada õpilastes lugemishuvi. Lugeses saab inimene uusi teadmisi, viib end kurssi päevasündmustega ja tunneb ilukirjanduse poole pöördudes loodetavasti ka lugemisrõõmu. Lugemine on peamine sõnavara ja väljendusoskuse allikas. (Kärtner 2000b: 7)

Otsustasin lähtuda eeldusest, et lugemishuvi tekitamine keeleringi abil on võimalik, kuid seda tehes pidin arvestama õpilaste elukogemusega ja olukorraga, kus õpilased räägivad eesti keelt teise keelena. Keeleteadlane Els Oksaar on kirjutanud monograafia, mis räägib teise keele õppimise kesketest aspektidest ning keele, kultuuri, indiviidi ja ühiskonna seostest. Oksaar

järeldab, et teise keele (K2) omandamine ei ole ühtne, vaid individuaalne nähtus, mis sõltub rohkete kognitiivsete, afektiivsete, sotsiaalsete ja keeleliste tegurite koosmõjust ega saa toetuda ühele universaalsele teorialle. (Oksaar 2003: 83) Ta toob välja, et õppimiseks on vaja kvaliteetseid tingimusi ja motivatsiooni (Samas: 59–61, 62–63). Edukaks kultuuridevahelise suhtluse eeltingimuseks ei pea ta ainult suhtlusolukorra, suhtlusnormide ja käitumise, vaid ka võõrast kultuurist partneri väärtushinnangute ja hoiakute tundmist (Samas: 35). Tsiteeritav autor näeb, kuidas K2 õppimine samaaegselt emakeeleoskuse edendamisega teravdab keeletundlikkust ja avardab kultuurilise mitmekesisuse taju. Viimane kõlab kokku põhikooli riiklikus õppekavas taotletavate üldpädevuste seas nimetatud kultuuri- ja väärtuspädevusega, mis tähendab, et õppija peaks mõistma ja hindama kultuuride mitmekesisust ja eripära, kujundama enda kultuuritundlikkust ja arendama empaatiavõimet (PRÕK 2023). Keeleõppes ja kultuuridevahelises suhtluses on selline pädevus määrava tähtsusega, sest aitab õppijal olla avalil erinevatele kultuuridele ning mõista, kuidas need väärtused mõjutavad suhtlemist ning ühiskonnas toimetulekut.

Helin Puksand küsib 2023. aastal Sirbis avaldatud artiklis koos teiste autoritega, milline võiks olla paindlikum suhtumine keeltesse, nii et sellest oleks kasu kõigil. Autorid toovad näiteks Luksemburgi, kus on mitu riigikeelt ja nende paralleelne kasutamine iseenesestmõistetav. Artikli autorid küsivad, kas peaks ehk mõtlema uuele paindlikumale mudelile, mis arvestaks keeleliste vajaduste puhul rohkem ka nendega, kelle emakeel pole eesti keel. (Puksand jt 2023, vrd Oksaar 2003: 90). Ka mina pidin arvestama Sirbis väljatoodule sarnase olukorraga.

Magistritöö koosneb sissejuhatausest, neljast peatükist, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümest ja neljast lisast. Esimeses peatükis tutvustan teoreetilisi lähtepunkte ja varasemaid uuringuid lugemishuvi toetamise kohta. Teises peatükis vaatlen tegevusuuringu abil keeleringi loomise protsessi ja ringi õpilaste eripära ning uurimismaterjali. Kolmas peatükk tutvustab ringitegevusi ja läbi viidud kohandusi. Lisaks tutvustan kolmandas peatükis kahe küsitluse tulemusi. Samuti tutvustan selles peatükis loodud tegevuskava. Neljas peatükk võtab läbitud protsessi kokku ja avab arenguvõimalusi.

1. Teoreetiline taust

Minu soov on keeleringis õpilaste lugemishuvile positiivset mõju avaldada. Järgnevalt tutvustan uuringuid, mille raames on täheldatud ringi tegevuse positiivset mõju ja avatud mõjutegureid. Seejärel leian õpilaste tundidesse kaasamiseks tuge teooriast. Muu hulgas käsitlen mitmekultuurilise ja -keelse õpperühma õpetamises peituvaid väljakutseid. Viimasena kirjutan, milliseid avalikke andmeid on võimalik leida üldhariduskoolide juures tegutsevate huviringide kohta, mis keskenduvad kirjanduse ja eesti keele õppele, kuid ei ole suunatud otseselt eesti keele kui teise keele oskuse arendamisele.

1.1. Varasemaid uuringuid õpilaste lugemishuvi toetamise kohta

Õpilaste tekstimõistmist ja lugemishuvi toetavate õpetamisstrateegiate rakendamist eesti keelt emakeelena kõnelevate 1.–5. klassi õpilaste hulgas on vaadelnud Maile Käsper, kes viis doktoritöö raames läbi neli uuringut (Käsper 2021). Tulemused näitasid, et keeleõppe strateegiatest, mis arendavad kolme aspekti – õpilaste tekstimõistmist, sõnavara ja lugemishuvi –, osutus kõige tõhusamaks lugemishuvi arendamise strateegia. Viimase rakendamine mõjutas lisaks lugemishuvile positiivselt õpilaste sõnavara ja teksti mõistmist. Samas tuli uuringutest välja, et intensiivne grammatikareeglite ja tekstimõistmise õpetamine mõjus mõningatel juhtudel negatiivselt. Autor järeldas, et see võib olla abstraktne ja keeruline protsess, mis lugemishuvi ja tekstimõistmist hoopis pärsib. (Samas: 75–77) Positiivsed sõnavara, tekstimõistmise ja lugemishuviga seotud tulemused saavutati tänu õpetajate jõupingutustele luua klassikeskkond, kus õpilased lugemist naudivad. (Samas: 48, 78; vrd Liinev jt 2021: 9)

2016. aastal uuris Kristin Leis õpetajate kogemusi seoses lugemishuvi kadumisega ning kirjandustunnis kirjandusringiteooria rakendamise mõju lugemishuvile. Kirjandusringiteooria põhimõtte seisneb väga lühidalt selles, et õpilased valivad ise endale lugemiseks teosed ning arutlevad nende üle väikestes gruppides süvitsi. Õpetajal on protsessi juhtiv roll. (Leis 2016: 13–14) Leis intervjueris viit Eesti põhikooli emakeeleõpetajat. Suur osa intervjuudest keskendus sellele, kuidas tajuvad õpetajad õpilaste lugemishuvi kujundavaid tegureid. Intervjueritud õpetajate hinnangul on õpilaste lugemisoskus ja lugemishuvi langenud (vrd Kitsing 2011). Lugemishuvi tekitava faktorina tõid õpetajad välja, et lugemine peaks valmistama õpilasele rõõmu. Üks olulisemaid tegureid on õpetajate arvates raamatute valik. Mitu õpetajat arvasid, et õpilase otsustusõigus oma lektüüri üle on olulisem kui raamatu kaheldav kunstiväärtus. (Leis 2016: 34–35) Muude mõjutajate hulgas, nagu nutiseadmed, kodu

eeskuju ja sõprade soovitusel, toodi olulise tegurina välja ka kooli ja õpetajat. Kui koolis tegeletakse ilukirjanduse lugemisega, seda väärtustatakse ning nähakse prioriteedina, on ka õpilaste lugemishuvi kõrgem. (Samas: 40) Ühe huvitekitajana tõid õpetajad välja lugemistunnid, kus õpilastel on tunnis raamat kaasas. Tund võib toimuda vaikuses või selliselt, et sama teost loetakse kordamööda kõva häälega. (Samas: 48–49) Puudustena mainisid õpetajad muu seas kirjandusringi liiga vaba struktuuri, õpilaste jaoks konkreetse eesmärgi puudumist ja õpilaste enesejuhtimise puudulikkust (Samas: 54–57).

2004. aastal sai alguse Eesti Lugemisühingu projekt Lugemispesa, mille üks eesmärk on pöörata tähelepanu meeldiva lugemiskogemuse tekitamisele lasteasutustes. 2005. aastal kaitses Maili Liinev Tallinna Ülikoolis magistritöö lasteasutuses lugemispesa loomise ja toimimise kohta. Töö jaoks viidi läbi kvalitatiivne uuring 227 lasteaia ja algkooli õpetajaga ning tulemused kinnitasid seisukohta, et lugemisoskus on seotud lugemishuviga ning lugemisaktiivsus soodustab lugemisoskuse arengut, tekitades positiivse lugemisahela (Liinev jt 2021: 9, 21). Projekti nimi Lugemispesa viitab lugemisele, kuid tuuakse välja, et fookuses on kirjaoskuse areng tervikuna. Lugemispesa projekt tähtsustab mitmekesiste tekstide avastamise olulisust ja ka seda, et tekstide väljapanek oleks visuaalselt ahvatlev ja esteetiline. Lugemispesa vaimse keskkonna alla kuulub positiivne meeleolu ja võimalus oma initsiatiivil lugemisvara valida. Vaimse ja füüsilise keskkonna kujundamine klassis on õpetaja pädevuses.

Kuidas ehitada üles tõhusad mängulised lugemistunnid, et mõjutada teise emakeelega õpilaste suhtumist eestikeelse ilukirjanduse lugemisse, on uurinud Svetlana Melnikova, kes viis K2 ainetundide raames läbi tegevusuuringu, milles osales neliteist 8. klassi õpilast (Melnikova 2022). Melnikova valis lugemiseks Andrus Kiviräha jutukogumiku „Tont ja Facebook”. Valiku kriteeriumiks oli, et tekst oleks autentne ja koosneks lühijuttudest, mida saab igaks lugemistunniks lugeda, samuti oli oluline tekstide mõistmist toetavate illustratsioonide olemasolu. Lugemise ajal pakkus uurija teksti mõistmist toetavaid ülesandeid ja lugemise järel aktiivseid suhtlusülesandeid, mis andsid võimaluse keelt kasutada. (2022: 78–79) Töö tulemusena selgus, et 15 mängustatud lugemistunni järel kahanes nende õpilaste arv, kellele raamatud ei meeldinud, rohkem kui pooltelt (60%) ühele kolmandikule (27%) ja nende arv, kellele meeldisid, kasvas 13%-lt samuti ühele kolmandikule (27%). Pärast lugemistundi oli muutunud õpilaste suhtumine tundmatutesse sõnadesse ja nad leidsid, et eesti keeles lugemine on võimalus täiendada sõnavara ning arendada rääkimisoskust. (2022: 84) Kui uurija võrdles varasemaid lugemistunde uuringuaegsetega, siis selgus, et lugemishuvi suurenemist toetas mängustatud aktiivõppemeetodite kasutamine ja hilisem arutelu (Samas: 82). Kõik

tutvustatud uuringud viidi läbi homogeenses rühmas, kus olid koos kas eesti keelt emakeelena või teise keelena kõnelevad õpilased, ning õpe oli vastavalt suunatud.

Tervikliku nägemuse kirjanduse õpetamisest klassis, kus on erineva keeletaseme ja sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased, on välja pakkunud Antje Dohrn (2014). Dohrni nägemus on kohandatav erinevatele õppegruppidele ja raskusastmetele ning kasutatav erinevate tekstidega. Dohrni väitel tuleb arvestada täpsemalt õpilase arusaamisraskusi ja kognitiivseid eeldusi. Kui nendega mitte arvestada, on kirjanduslikel väljasõitudel, lugemisnurkadel, teatrikülastustel jms, millega proovitakse õpilasi kaasata (vrd Leis 2016: 47), õpilase lugemishuvile oodatust väiksem mõju.

Kirjandusõpetuses on Dohrn välja toonud viis tekstile lähenemise etappi. Neist esimene on esmane tekstiga tutvumine, näiteks vaadeldakse lähemalt sõnavara ja kirjeldatakse tegelasi, kirjutatakse välja märksõnu. Teine etapp on järkjärguline tekstianalüüs, kus keskendutakse keerulistele sõnadele, metafooridele, näiteks esitatakse või kuulatakse teksti. Kolmas etapp on süvendatud ja selektiivne tekstimõistmine, mis hõlmab teksti lugemist ja kuulamist, kuulamisjärgsete ülesannete lahendamist, suulise edastamise oskuse kontrolli. Neljas etapp on tekstianalüüs ja arusaamise süvendamine, milles algset analüüsi kontrollitakse ja laiendatakse. Etapp on suunatud teksti detailsele mõistmisele näiteks küsimustele vastamise abil. Samuti sobivad näiteks kontekstipõhine arutelu, sõnavara edasiarendamine, loo moraali leidmine ja edasiandmine. Viies etapp on loominguiline tekstiloo, mis keskendub suuresti õpilaste uutele tõlgendustele ja edasiarendustele. Selles etapis keskendutakse õpilaste praktilisele tegevusele ja paaristööle. Esialgu teksti esitatakse või kuulatakse, seejärel visualiseeritakse, leitakse paralleele või asendatakse karakterid sarnaste inimtüüpidega, siia etappi sobib alternatiivse lõpu kirjutamine. (Dohrn 2014: 143–148)

Tekstidega tegelemine Dohrni suuniste järgi aitab igas etapis välja selgitada õpilaste tugevad ja nõrgad küljed. Nii saab õpetaja planeerida edasist tööd, et arendada just iga õpilase konkreetseid vajalikke oskusi. (Samas: 148–149) Dohrni tekstikäsitlusetappide ja peamiste lugemisstrateegiade vahele ei saa võrdusmärke panna, sest Dohrni etappide puhul on tegemist pigem õppetegevuste kui strateegiatega. Peamised lugemisstrateegiad on üldlugemine, valiklugemine, süvalugemine ja loovlugemine (Hausenberg jt 2004: 47–49; Kitsnik ja Melnikova 2023: 50, Kärtner 2000b: 14–15). Peamised lugemisstrateegiad lähtuvad konkreetsematest eesmärkidest, keskenduvad tekstist üldise mõtte haaramisele ja panevad põhirõhu keeleõppe praktilistele eesmärkidele (Kärtner 2000b: 14–15). Dohrni käsitlusel on kokkupuuteid peamiste lugemisstrateegiade rakendamisega, kuid neid eristab emotsionaalse sideme loomise olulisus ja esteetiline ulatus. Tekstide esteetiline käsitlus on oluline

lisandväärtus ka teise keele õppes, eriti kui eesmärk on õpilase ja kirjandustekstide vahele sideme loomine. Viitan Dohrni etappides mainitud ülesannetele edaspidi veel metoodiliste tegevuste peatükis. Allpool on Lisas 2 koostatud tema lähenemise põhjal tunnikava, mis hõlmab kaht keeleringi tundi.

1.2. Õpilaste kaasamise võimalused ja väljakutsed

Melnikova juba mainitud uuring tõi välja mängustatud aktiivõppemeetodite positiivse mõju nii õppetulemuste, huvi kui ka kaasatuse koha pealt (2022). Minu rühmaga oli mängustatud tegevusi mõnikord keeruline läbi viia, sest kohal oli tihti ainult üks õpilane. Kirjeldan osalejaid allpool peatükis 2.1. Üks aktiivõppemeetod, mida saab kasutada sõltumata osalejate arvust, on ümberpööratud klassiruum. Rollivahetusest ümberpööratud klassiruumis kui terviklikust meetodist on kirjutanud näiteks Einike Pilli ja Taavi Vaikjärv (Pilli ja Vaikjärv 2015). Üks selle meetodi oluline osa on kontaktõppele eelnev iseseisev õppimine. Sellega võtab õpilane vastutuse oma õppimise eest, arendab üldoskusi, nagu ajajuhtimisoskus, meeskonnatööoskus ja analüüsioskus. Õpetaja muutub selles rollis tagasiside andjaks, mida autorid on hinnanud suureks motiveerivaks teguriks. (Samas: 167–170)

Klassiõpetajate hinnanguid muukeelsete õpilaste toimetuleku kohta eestikeelses klassis on magistritöö valmimise raames uurinud Liis Ränik. Kõigi õpilaste, sh muukeelsete õpilaste kaasatuse suurendamiseks rõhutatakse mitmekülgsete ja aktiivsete tegevuste tähtsust. Keele omandamise seisukohalt on oluline, et õpilastele oleks maksimaalselt loodud erinevaid suhtlusolukordi (Ränik 2024: 26). Õpetajad töid intervjuudes välja mitu murekohta. Õpilasi on võimalik kaasata, kui neil on olemas suhtlustasandil eesti keele oskus. Kui õpilane alustab II kooliastmes puuduliku eesti keele oskusega, on keeruline nii õpiraskustega õpilaste kui ka andekate õpilaste toimetulek. Sõnavara puudumine olukorras, kus õpilane ei saa õppida enda võimetele vastaval tasemel, tekitab frustratsiooni ning sellega hakkama saamine sõltub palju konkreetse õpilase eneseregulatsioonioskustest. Esmatasandi keeleoskuse puudumisel õpilased pigem loobuvad õppes osalemisest kui pingutavad rohkem. Räniku intervjueeritud õpetajad töid korduvalt välja sõnavara laiendamise olulisuse. Õpetajad näevad, et samal ajal terminoloogiat ja lihtsamat sõnavara õpetada pole klassis võimalik. (Ränik 2024: 22–25, 30; vrd Krull 2001: 254) Õppevara keeruline terminoloogia ja sõnastus võib olla väljakutseks ka eestikeelsele õpilasele. Räniku intervjueeritud õpetajate murekohaks on, et muu kodukeelele õpilaste kaasamine eeldab pidevat õppematerjali kohandamist ja tõlkimist. (Ränik 2024: 36)

Lisatööd saaks vähendada, luues õpilastele keeleringi näol tugirühma ja seda toetava tegevuskava.

2009. aastal avaldati Uus-Meremaal uuring kirjanduse õpetamisest mitmekultuurilises klassiruumis. Autorid Terry Locke, Gail Cawkwell, Emilie Sila'ila'i jt uurisid kirjanduse õpetamist mõlemas astmes, 1.–13. klassini (*primary* ja *secondary school*), nelja õpetaja kogemuse põhjal. Uuringu keskmes olid küsimused, kuidas õpilased suhestuvad kirjandustekstidega mitmekultuurilises ja mitmekeelses klassiruumis ning millised õpetamispraktikad aitavad õpilasi kaasata ja nende loovust arendada. Õpetajate üks järeldus oli, et õpilastele peab ette lugema ja laskma neil endil lugeda, kuni tekib arusaam, et nad võivad seda tegevust nautida. Õpetajad käivitasid protsessi, kus õpilased hakkasid kirjandusele reageerides ise aktiivselt uusi tekste looma. (Locke jt 2009: 55–58)

Teooriapeatüki lõpetuseks võrdlen kirjanduses käsitletud uurimusi ja omaenda keeleringi tegevust. Minu meetodiline lähenemine erines mitmes aspektis. Esiteks ei keskendunud minu tegevused üksnes lugemisoskuse arendamisele nagu näiteks Svetlana Melnikova mängustatud aktiivõppemeetoditega tundides. Mul puudus kindlaksmääratud ainekava, mida järgivad õpetajad. Kasutasin meetodikaid, mis sobivad K1 lugejatega töötamiseks, kuid nende rakendamine võttis rohkem aega. Ma keskendusin kirjandustekstide analüüsile, sümbolite ja tähenduslike momentide leidmisele. Suur rõhk oli arutelul, mis nõuab piiratud keeleoskuse juures palju aega, kuid on seda väärtuslikum, kui õpilane leiab tekstist idee, mis peegeldab tema maailmapilti. Arutelu annab ka võimaluse näha, kas õpilane mõistab tegelikult teksti. Tegutsesin paindlikult, lähtudes konkreetse õppijate grupi huvidest ja vajadustest. Lugemine ei toimunud alati eesti keeles – õpilased võivad lugeda ka oma emakeeles (minu töö kontekstis muu kui eesti keel). Kuigi emakeeles lugemine ei pruugi otseselt arendada eesti keele sõnavara, on tegevus siiski osa lugemiskogemusest. Õpilase kultuuri tähtsust ei saa alahinnata, seega proovisime tekste seostada isikliku kogemusega. Arutelud toimusid peamiselt eesti keeles, mis arendas väljendusjulgust ja -oskust.

1.3. Motivatsiooni roll kooliedus

Motivatsiooni võib jagada sisemiseks ja väliseks. Kui välise motivatsiooni põhjuseks võib olla näiteks soov saada hea hinne, siis sisemine motivatsioon lähtub näiteks huvist materjali (õppeaine, teksti) vastu ja sellega tegelemisest saadavast naudingust. (Deci ja Ryan 1985) Lugemistekstid ja suhtumine on seejuures lugemissoovile tugevama mõjuga ning lugemisoskus ja sotsiokultuuriline keskkond nõrgema mõjuga. Lugemismaterjal, mis

motiveeriks teises keeles õppijat lugema, peab olema huvitav, jõukohane, kergesti kättesaadav ja atraktiivne. Suhtumist teises keeles lugemisse mõjutavad suhtumine esimeses keeles lugemisse, varasem suhtumine teises keeles lugemisse, üldine suhtumine teise keelde, kultuuri ja inimestesse ning õppetunni keskkond. (Kitsnik ja Melnikova 2023: 53)

Kuna lugemisoskust hinnatakse PISA uuringus rangelt funktsionalistlikus mõttes baas- või võtmeoskuseks, on see edu saavutamiseks fundamentaalne kõikides kooliainetes ja otsustav ka kooli lõpetamise seisukohalt (Kerge 2009: 4; Dohrn 2014: 136). Lugemisoskuse arendamiseks on vaja motivatsiooni lugemiseks ja üldiselt tekstide kasutamiseks, mis tähendab, et lugemise vastu tuleb huvi äratada (Dohrn 2014: 136–137). Soovitatakse lugemisnurgakesi, autorite ettelugemisi, lugemisõid, kirjanduslikke jalutuskäike (Leis 2016: 47). Siiski ei saa märkimisväärne osa noortest (mitte ainult sihtrühmast) neist osa võtta, kuna nende lugemisoskuse teised tahud on liiga vähe arenenud, et saavutada oodatud mõju. Õpilased ei pruugi mõista sõnade tähendust ega lause sisu, samuti peab neil olema võimalus enda kogemust ja õpitut seostada. Enne motivatsioonile keskendumist peaks arendama nende õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskusi ning lugemis- ja tekstimõistmisstrateegiaid. Tegemist on keerulise protsessiga, mille oluline osa on, et õpilane hakkaks ise oma vajakajäämisi märkama. (Dohrn 2014: 136–137)

Eraldi väljakutse on ka teisest kultuurist õppurite soov koolitöös osaleda. Muukeelsed õppurid seisavad silmitsi tundmatu ja võõraga, mis tekitab küsimusi ja ebamugavust ning see omakorda motivatsiooni langust. Õpetajad peavad seejuures suutma selliste muredega tegeleda ja looma kõigile õppijatele turvalise ning kaasava õpikeskkonna (Afzal jt 2023).

1.4. Lugemise mõju

Lugemine on teadmiste ja oskuste omandamise seisukohalt võtmetähtsusega. Lugemine kui tööriist aitab jõuda oluliste ja põnevate tegevusteni, nagu õppimine, teabevahetus, meelelahutus ja teiste mõjutamine (Kerge 2009: 4–5; Uibu ja Voltein 2010: 233–234). Pisa 2009. aasta raamdokument soovib haridusasutustel peale lugejameisterlikkuse arendada ka õpilase lugemisosadust ehk individuaalset püsisuhet tekstimaailmaga (Kerge 2009: 10). Pirjo Linnakylä on Soome PISA uuringuid analüüsides välja toonud, et igapäevane, eluks vajalik lugemisosavus sõltub enim harjumusest lugeda mida tahes (Linnakylä 2008: 30–32). Taolist harjumust nimetatakse lugemisosaduseks (ingl *reading engagement*). Et inimene tajuks end lugejana, peab lugemine olema talle loomuomane, sihipärane ja harjumuslik tegevus (ingl

intrinsic, activity specific, habitual) (Garbe jt 2010: 27–31, viidanud Puksand 2012). Selline harjumus ei nõua ilmtingimata huvi ilukirjanduse vastu (Puksand 2012).

Lugemise nautimist otseselt õpetada ei saa, kuid on võimalik pakkuda nauditavaid kogemusi soodustavat keskkonda (Liinev jt 2021: 44). Õppekava järgi on tekstide valikul olulised kriteeriumid kunstiväärtus, humanistlik ehk väärikas ja hooliv suunitlus ja positiivne mõju õpilastele (PRÕK 2023, Lisa 1). Tekstidega tegelemise üks eesmärk on, et õpilane leiaks õpitava materjaliga isikliku seose. Põhikooli õpilastes tuleks kujundada suutlikkust tajuda keelt ja kirjandust kui iseenda identiteedi alust. Andrus Org (2010) on kirjutanud, et kirjandustekstide lugemine on üks viis, kuidas inimene võib jõuda enda jaoks oluliste väärtuste leidmise ja analüüsimiseni. Org ütleb, et väärtuste õpetamisel ei tuleks keskenduda ainult probleemikäsitlusele, vaid ka kujutlusvõime arendamisele, mis omakorda kasvatab probleemilahendusoskust, empaatiavõimet ja põhjuse-tagajärje seoste nägemist. Kirjandustekstide rõhuasetus võib ajas muutuda, kuid inimene ja tema valikud on aegadeülene teema, mis ikka ja jälle tekstides esile tõuseb. Kirjandusteadlaste Dana Badulescu ja Dan Cristea (2020: 13–21) järgi pole lugemine ainult hinge, vaid ka keha kaasa haarav tegevus, mis saab alguse kaante puudutamisest, lehtede krabinast ja lõhnast. Asukohast, kus lugemine toimub, saab alguse raamatu ja lugeja vaheline intiimne kontakt, mis viib lugeja kaasa teise maailma, ärgitab mõtteid ning pakub sügavat naudingut. Autorid on tabavalt kirjutanud, et pärast lugemisnaudingut avastamist saab lugemisest üks meie elu nauditavamaid ajaviiteid (Samas: 14).

Dohrni järgi ei kasutata kirjandustekste ainult keele grammatika õpetamiseks, vaid nendega töötamine hõlmab ka sügavamate oskuste arendamist. See tähendab, et tekstide lugemine ja analüüs aitavad inimesel mõelda, kujutlusvõimet arendada ja asju eri vaatenurkadest näha. Lisaks suurendavad tekstid empaatiavõimet ja aitavad kaasa isiklike seoste tekkimisele. Need oskused arenevad loomulikult, ilma grammatika õppele liigset rõhku panemata. Seega seob tekstidega töötamine keeleõppe ja isikliku arengu ühtseks tervikuks. (Dohrn 2014: 136)

Helin Puksand (2012) küsib, kas ilukirjandust lugevate laste lugemisoskus on parem sellepärast, et nad rohkem loevad, või valib hea lugemisoskusega laps meelsamini ilukirjandustekste, mis tihti on hoopis mahukamad kui argitekstid (vrd Linnakylä 2008: 31). Igal juhul toetavad lugemishuvi arendavad strateegiad lugemishuvi ennast ja selle kõrval ka sõnavara ja tekstimõistmist (Käsper 2021: 53–54). Erinevate tekstide valikusse võtmise puhul tõusevad esile erinevad kihid, näiteks juba mainitud väärtused ja lugemisrõõm, aga ka sõnavara, grammatiline korrektsus jne. Kuid neid kõiki kihte ühendab see, et tekste on tarvilik lugeda, enne kui nendest saab sisuliselt rääkida.

1.5. Keeleteadlikkus

Keeleteadlikkust (ingl *linguistic awareness*) on nimetatud ka metalingvistiliseks teadlikkuseks. Yorki ülikooli professor Ellen Bialystok on seda defineerinud kui võimet analüüsida ja mõista keele struktuuri, reegleid ja tähendusi ning oskust suunata ja kasutada keelt vastavalt olukorrale (1986: 498). Põhikooli riiklikus õppekavas on kasutusel suhtluspädevuse mõiste, mida nähakse ühe taotletava üldpädevusena. Ainealase kirjaoskuse saavutamiseks peaks kool andma keele kohta selliseid teadmisi, mis aitaksid saavutada hea suhtluspädevuse, mõista keele varieeruvust ja grammatikat kui tähendusloome vahendit. (PRÕK 2023; PRÕK 2023 Lisa 1). Eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna eesmärk on tõsta keeleteadlikkust (Samas). Õppeaine „Eesti keel teise keelena” kirjeldus ütleb muu seas, et keeletundides kasutatakse aktiivõppemeetodeid, mis võimaldavad keelt eesmärgipäraselt kasutada ja aitavad luua keelest süsteemse arusaamise (Samas). Keeleteadlikkuse arendamise mõiste alla võib paigutada paljud minu keeleringi tegevused, sest me olemegi tegelenud komplekselt mitme suuna arendamisega: proovinud mõista keeles peituvaid tähendusi ja harjutanud keele kasutamist, see tähendab kirjeldanud, arutlenud ja põhjendanud.

1.6. Mitmekeelne ja -kultuurne õpikeskkond

PISA 2022. aasta uuring näitas, et Eesti õpilaste tulemused on langenud matemaatikas ja lugemises. Tulemused on langenud kõigil, kuid uuring näitab, et esimest korda Eestis mõjutab õpilaste tulemusi sotsiaal-majanduslik taust (Tire jt 2023). Marina Papadimitrou (2014: 10). viitab juba 2001. aastal Saksamaal läbi viidud PISA uurimusele, mis näitab, et migratsioonitaustaga õpilased on hariduses „kaotajate” hulgas ja tõenäoliselt suurim sotsiaalne riskirühm. Kuid sotsiaalset võrdsust edendavad poliitikad peaksid aitama igal õpilasel ennast teostada, sõltumata pere sotsiaal-majanduslikust ja migratsioonitaustast või soost (Tire jt 2023: 87). Üks PISA uuringu tulemusel välja toodud hariduspoliitiline sooritus on järgmine: klassi tasandil rakendada rohkem sügavat õppimist (*deep learning*), võimaldada õpilastel avaldada oma arvamusi ja mõtteid suuliselt (Tire jt 2023: 85). Edukate sooritajate arvu tõstmiseks tuleb eraldi tähelepanu pöörata migratsioonitaustaga õpilastele, sest keeleline integreerumine ei toimu iseenesest (Dohrn 2014: 142).

Põhikooli riiklik õppekava toob teise kooliastme eesti keele õpetuses välja neli peamist õppevaldkonda: suhtlemisõpetus, teksti vastuvõtu õpetus, tekstiloomine ja keeleteadlikkus (PRÕK 2023: 6–7). Muu emakeele taustaga õpilaste õppeprotsess erineb selles vallas mitmeti. Imbi Henno doktoritöö (2015), mis analüüsis eesti ja vene õppekeele koolide õpilaste

soorituserinevusi loodusteadustes, näitas, et eri õppekeelega õpilaste tulemused ei ole seotud õpilaste motivatsiooniga ega koduse sotsiaal-majandusliku taustaga, vaid pigem vene õppekeelega koolide loodusainete õpetajate õpetamispraktikaga. Nad rakendavad enam akadeemilisi ja struktureeritud meetodeid ning harvem uurimuslikku õpet ja õpilaste kõrgemate mõtlemisoskuste arendamisele suunatud praktikat. (Henno 2015: 141–143). Eesti PISA analüüs väidab, et kõrgemaid mõtlemisoskusi ei saa hinnata lünktestide või mitmikvalikutega, vaid ainult avatud küsimustega ja suuliste aruteludega (Tire jt 2023: 85). Sellest võiks järeldada, et kirjanduslik arutelu on kasulikum kui lugemistest.

Teise kultuuri ja keele kandja puhul peab eestikeelses klassis tähelepanu pöörama tema elukogemuse mitmekesisusele. Tartu Ülikooli eetikakeskuse ja ühiskonnateaduste instituudi uurimus (Nummert jt 2022) käsitleb Eesti õpetajate arusaamu väärtustele keskenduvast dialoogilisest kommunikatsioonist (VKDK) mitmekultuurilises õpikeskkonnas. Dialoogiline kommunikatsioon, kus kõnelejal on teineteisele midagi öelda ja öeldusse suhtutakse tähelepanu ja empaatiaga (Escobar 2009: 55), arendab õpilastes nelja mõtlemisviisi: hoolivat, koostöist, kriitilist ja loovat mõtlemist (Phillipson ja Wegerif 2016: 21–22). VKDK jaoks on tarvis kõige enam ühekaupa rääkimise, tähelepaneliku kuulamise ja tundlikel teemadel ettevaatliku sõnastamise oskust. Õpetajad peaksid esitama täpsustavaid küsimusi ning illustreerivaid näiteid. Rakendades kommunikatiivseid oskusi ja suunates õpilasi filosoferima ning üheskoos mõtlema, on õpetajal pigem juhi, kuulaja ja moderaatori kui info andja roll. (Nummert jt 2022: 52). VKDK uuringus osalenud õpetajad tõid kokkuvõttes välja järgmist: dialoogilise kommunikatsiooni tingimuste täitmiseks on tarvis turvalist keskkonda, häid suhteid ja vastastikust kuulamisvalmidust, et õpilased julgeksid oma arvamuse välja öelda. Tähtis on, et õpetajad märkaksid ka taolist suhtlust, kus üks osalistest hakkab oma kultuurilist erinevust ise rõhutama, mis võib tekitada dialoogi asemel vastupanu. Samuti on oluline võtta eraldi aega kultuuride ja väärtuste üle arutlemiseks. (Nummert jt 2022: 61). VKDK lähenemine toetab riikliku õppekava väärtuskasvatuse eesmärkide täitmist. Lisaks suunab see õpilast mõtlema ning pakub võimalust oma valikuid põhjendada ja ennast väljendada.

Eraldi tuleb arvestada, et teises keeles lugemine võib samuti vajada rohkem aega. Karen Schramm kirjutab, et kuna lugeja emakeel ja K2 võivad erineda nii kirjaviisi, grafeemide, fonoloogia, morfoloogia kui ka süntaksi poolest (Schramm 2001: 85; vrd Kikerpill 2010: 18), peab lugeja sõnad hoolikalt lõpuni lugema, et need ära tunda. Sõnade ja nende tähenduste tuvastamine koormab töömälu ega võimalda samaaegselt tegeleda kõrgema taseme mõistmisega, nagu näiteks peamõtte leidmine või järeldamine. (Schramm 2001: 88) Õpetajal tekib tekstidega töötades tihti küsimus, milliseid sõnu õpperühmale eraldi tuvastamiseks

valida, et teksti mõistmist kergendada, ja tihti valitakse selleks võtmesõnad või terminid. Kuid samavõrra terminitega võib takistusi valmistada ka igapäevasõnavara piiratus ja sõnadevaheliste seoste mittetundmine. (Samas 2001: 88–89) Ulatuslik sõnavara on see, mis aitab nii K1 kui ka K2 lugejad teksti mõistmiseni. (Stoller ja Grabe 1993: 30; viidanud Schramm 2001: 89). Õpilast toetades on oluline keskenduda tema sõnavara, mõtlemisoscuse ja põhjendamisoscuse arengule. Oma arvamuse avaldamiseks vajaliku julguse arendamiseks on õpetajal vaja luua toetav turvaline keskkond. Lisaks ajale tuleb õpilasele anda tunne, et teda kuulatakse ka siis, kui tema aramus vastandub teiste arvamusele. Mitmekultuurilise grupi õpetaja võiks keeletundi tuua erinevaid praktilisi töövõtteid, need võiksid olla näiteks regulaarsed arutelud, kus iga õpilane saab turvalises keskkonnas oma mõtteid väljendada, kultuuriliste erinevuste positiivne esiletoomine lugude ja kogemuste jagamise kaudu, empaatiat arendavad rollimängud ja väikestes rühmades toimuvad projektid, mis nõuavad koostööd ja kompromisse.

1.7. Keeleringidest Eesti üldhariduskoolides

Üldhariduskoolide juures tegutsevate keele- ja kirjandusringide kohta saab infot otsida Eesti Hariduse Infosüsteemist EHIS. Kuna huvihariduse teemade ring on lai, kuulub keel ja kirjandus üldkultuuri õppevaldkonna alla. Ringitegevust ei pea registreerima ja EHISe andmed näitavad ainult registreeritud õppekavaga ringe. Otsisõna *lugemisring* annab neli tulemust, kõik ringid tegutsevad mõne huvikooli juures. Otsisõna *keelering* annab ühe tulemuse, see ring asub üldhariduskooliga seotud koolituskeskuse juures. Otsisõna *kirjandus* annab viis tulemust ja ainult üks ring on suunatud eestikeelsele kirjandusõppele. Otsisõna *eesti keel* annab üle 60 tulemuse ja suur osa neist ringidest on suunatud eesti keele kui teise keele oskuse täiendamiseks. Otsisõna *lingvistika* annab ühe tulemuse. Uurides oma kodumaakonnas asuvate üldhariduskoolide kodulehti, leidsin infot järgmiste temaatiliste keele- ja kirjandusringide kohta: lisaks meie kooli keeleringile tegutsevad kokku 19 kooli juures üks väitlusring, üks kõneõpetusring, paaris koolis erinevatele vanustele mõeldud draamaringid ja ühes koolis folklooriring. Kahe kooli veebilehel huviringide alajaotus ei avanenud. Väga positiivne leid oli, et üks meie maakonna vald on loonud oma kodulehele huvihariduse registri, kust saab tegutsevate huviringide kohta ülevaatliliku infot. Võib olla, et keele ja kirjandusringe on veel, kuid kui vaadata *teadushuvihariduse* märksõna või töötada läbi koolide kodulehti, tuli välja, et rohkem on loodusteadustele pühendatud ringe. Nii võib väita, et meie maakonnas on minu loodud ring ainulaadne.

2. Meetod ja materjal

Õpetajahariduse üks peamine eesmärk on arendada õpetaja oskust oma tööd analüüsida ja leida viise selle paremaks muutmiseks. Tegevusuuringut on defineeritud kui sotsiaalsete olukordade uurimist, mille eesmärk on parandada teatud erialase tegevuse kvaliteeti. (Löfström ja Areskoug 2020: 2). Tegevusuuring saab alguse mingi sündmuse või mitterahuldava olukorra vaatlusest, mida soovitakse paremini mõista ja lahendada. Tegevusuuring võib kaasata erinevaid uurimismeetodeid. (Samas) Mina valisin tegevusuuringu meetodi, sest tajusin, et õpilaste keeleoskuse juures on arendamist vajavaid kohti. Soovisin keeleringiga õpilasi uute teadmiste juurde viia, kuid polnud kindel, kuidas seda tulemuslikult teha. Ma soovisin reflekteerida ka iseenda tööd. Uuringu läbiviimisel toetusin Nancy Fichtman Dana raamatule „Süvitsi tegevusuuringust” (2016). Dana lähtub eeldusest, et õpetamine on mitmetahuline töö ja osa õpetajate tehtud uurimustest on just see, millega õpetamise ja õppimise kvaliteeti parandada. Käsiraamat aitab mõista ka väikesearvulise rühmaga tegutsemise kasulikkust ja suunata uuringu fookust, lähtudes kokku tulnud õpilastest (Dana 2016: 9, 81).

Minu tegevusuuringu eesmärk oli uurida, kuidas toetavad keeleringi tegevused õpilaste lugemishuvi ja väljendusoskust. Lisaeesmärk oli välja töötada tegevuskava, millele toetudes jätkata keeleringiga järgmisel õppeaastal. Tegevusuuringuga sain uusi teadmisi ja uuringutulemusi rakendada juba uuringu ajal, see võimaldas käimasolevat õppeprotsessi pidevalt kohandada ja mõjutada.

Uurimismaterjal koosneb minu kui keeleringi juhendaja kokku pandud materjalist, mis dokumenteerib ringi tegevust (päevikusissekanded, tegevuste kirjeldused, fotod, juhendid ja õpilastööd), ja kahe küsimustiku vastustest. Keeleringi päevik (uurijapäevik) sisaldab kavandatud tegevuste eeltööd, tegevuste läbiviimise kirjeldust ja mõningaid fotosid õpilaste töödest. Eristan metoodikas viit etappi: kaardistamine, kavandamine, tegevuste läbiviimine, küsimuste vastuste analüüs ja tegevuste hindamine. Kavandamise, tegevuste läbiviimise ja õpilaste vastuste analüüs toimusid korduvalt ega ole alati ajaliselt eristatavad. Selgitan nende etappide sisu pikemalt järgnevatel alapeatükkides.

Kirjutan oma tegevusest keeleringi päeviku põhjal. Päevik on vabas vormis fail, mida ma hoian salasõnaga kaitstud isiklikus arvutis. Küsimustiku lõin Google Formsi keskkonnas (vt Lisa 3 ja Lisa 4), soovides, et see oleks elektrooniliselt kättesaadav. Vastused laadisin alla, salvestasin Sharepointi, printisin paberile ja kustutasin seejärel Drive'ist, et kaitsta oma õpilaste privaatsust.

Tunni kestel ma päevikusse märkmeid ei teinud. Iga tunni lõpus märkisin päevikusse eri värviga, millised kavandatud tegevused õnnestus läbi viia. Ajapuudusel tegemata jäänud märkisin samuti üles. Ka kirjeldasin üldisemat tunni käiku ja õpilaste reaktsioone. Õpilastel oli vabadus tundi suunata. See tähendab, et kui ma nägin, et mingi teema õpilast huvitab, siis peatusin sellel kauem või võtsin järgmise ringitunni kavva sama teema käsitlemise teise nurga alt. Õpilased said kirjalikud tööd endaga koju kaasa, kuid ma tegin nende töödest ja tahvlimärkmetest fotod. Pärast tunni lõppu kirjutasin päevikusse, kuidas tund tegelikult kulges, mis jäi teostamata ja mis põhjustel.

Kaks korda kogusin andmeid küsitlusega, mille eesmärk oli selgitada välja õpilaste motivatsioon, hinnangud senistele ja ootused edasistele tegevustele. Ma palusin kõigil õpilastel vastata avatud küsimustega ja skaalavastustega küsimustikule. Pärast mõlemale küsimustikule vastuste saamist vestlesin õpilastega ja proovisin oma õpetamismeetodeid kohandada.

Järgmise perioodi tegevuskava panin kokku vastavalt päevikumärkmetele ja õpilaste vastustele. Päeviku põhjal sain jälgida, kuidas on õpilased tegevustele reageerinud, millised tegevused on neid enim kaasanud. Tänu selle töö valmimise ajal loetud teoreetilisele materjalile sain hulgaliselt teadmisi, kuidas läheneda kirjanduse ja sõnavara õpetamisele teaduspõhiselt. Enim toetasid mind selles juba tutvustatud Antje Dohrni (2014) käsitlus ja Terry Locke jt (2009) uurimistöös esitatud praktilised näited.

2.1. Keeleringi loomine ja õpilaste leidmine

2024. aasta sügisel lõin oma koolis keelehuvilistele õpilastele keeleringi. Tegemist on põhikooliga, kus käivad valdavalt eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased. Ma töötan selles koolis 2023. aasta kevadest eesti keele teise keelena õpetajana. Keeleringi loomise idee kooskõlastasin kooli juhtkonnaga, kuid täpsemad eesmärgid seadsin iseseisvalt ja kooli õppekavast eraldi. Enne alustamist teavitasin nii õpilasi kui ka kooli juhtkonda, et plaanin loodava keeleringi põhjal kirjutada magistritöö. Kooli juhtkond oli valmis võimaldama ringitunde ka siis, kui ringi tuleb ainult üksikuid õpilasi. Mul olid kõik võimalused olla õppijakeskne ja lähtuda konkreetsest õpilasest.

Keeleringi esimene ülesanne oli leida õpilased. Selleks valmistas kolleeg reklaamplakati, mis oli nähtav kooli kodulehel, sisetelevisiooni ekraanil ja kooli sotsiaalmeediakanalil. Palusin klassijuhatajatel ja eesti keele õpetajatel ringist klassis rääkida ja käisin ka ise 6.–9. klassis ennast ja oma tegevust tutvustamas, kutsudes õpilasi liituma ka isiklikult. Pidasin õpilaste leidmist juba alguses kõige keerukamaks ülesandeks ja selgus, et mul oli õigus. Keeleringiga

liitusid kaks õpilast, kellele olin varem ainetundi andnud. Kolmanda õpilasega olin kokkuleppel aineõpetajaga läbi viinud ühe juhusliku tunni tunniplaanis oleva ainetunni asemel. Võin eeldada, et minu juurde tagasi jõudis ta tänu selles tunnis loodud kontaktile. Ma soovisin leida keeleringi keelehuvilisi eesti keelt emakeelena kõnelevaid õpilasi, kuid ringiga liitusid eesti keelt teise keelena kõnelevad õpilased. Sellest tulenevalt mu ringikontseptsioon muutus.

2.2. Keeleringi õpilased

Keeleringis osales kokku kolm teise kooliastme õpilast. Õpilased ei tulnud keeleringi kõik korruga esimesel toimumiskorral, vaid jõudsid minu juurde oktoobris, novembris ja veebruaris. Üks õpilane käis ringis algusest lõpuni, teine tuli kohale kolm korda. Kolmas õpilane liitus keeleringiga püsivalt neljandal tegutsemiskuul. Kõigi õpilaste kodune keel oli muu keel kui eesti keel (vene ja ukraina). Õpilased olid 2024. aasta sügiseks viibinud eestikeelses koolikeskkonnas kuni kolm aastat. Ainult ühel õpilasel oli võimalik koolitöös osaledes kasutada eesti keelt oskava lapsevanema abi. Kirjeldan järgnevalt õpilaste hakkamasaamist, toetudes Euroopa Keeleõppe Raamdokumendis (EKR) toodud tasemekirjeldustele (2007: 39, 42–45). Kaks õpilast kolmest said eestikeelse suulise eneseväljendusega rahuldavalt või hästi hakkama. Kõik õpilased andsid julgelt märku, kui nad soovisid abi, üks õpilane väljendas abisoovi valitud inimeste juuresolekul. Üks õpilane jättis iseseisva keelekasutaja mulje, ta luges eestikeelset kohustuslikku koolikirjandust ja suutis raamatu sisu üle arutada. Õpilane argumenteeris eakohaselt, mõistis mõttevahetuse tuuma ja oli võimeline vestluses spontaanselt osalema. Ta palus teema kohta selgitusi ja avaldas julgelt arvamust. Üks õpilane oskas keelt piisavalt, et igapäevateemadel väljenduda ja kooliolukordades toime tulla, kuid loetu mõistmine lause tasandil võis talle raskusi tekitada. Ühel õpilasel oli õppeaasta alguses raskusi enda väljendamisega, ta oli sunnitud sõnumit lihtsustama ja sõnu otsima. Õpilane sai hakkama oma igapäevase elu ja juhtumiste kirjeldamisega, kuid vajab selleks kuulaja kannatlikkust ja aega. Õpilane kasutas kehakeelt ja keerulise mõtte väljendamiseks abiprogramme, nagu Google Translate ja ChatGPT. Õpilane väitis, et mõistab tuttavalt teemal kõike olulist. Päevikumärkmetes on kirjas, et õpilane suutis 2024. aasta novembrikuus kuulajale edasi anda klassiga külastatud teatrietenduse põhisisu ja kirjeldada etenduse olustikku. Õpilane ise hindas oma arusaamist etenduse sisust 80–90 protsendiga.

Eraldi tasub peatuda keeleringi õpilaste motivatsioonil. Küsisin ringitegevuse alguses õpilastelt nende soovide, oskuste ja ootuste kohta ning seda, miks nad keeleringi tulid. Päevikumärkmete põhjal võib öelda, et osalemisotsust mõjutasid nii isiklikud huvid kui ka

vanemate soovitusel. Kaks õpilast tõid esimesena välja ema soovitusel. Üks õpilane ütles, et keelring on vajalik, sest tal on tunnis raske. Üks õpilane lisas, et ta tahab õppida lausemoodustust (osata lauseid teha). Õpilased soovisid ennekõike saada keeleteadmisi. Kuigi kahe õpilase motivatsioon oli suures osas väline, saan positiivse aspektina välja tuua lapsevanemate mõju (vrd Tire jt 2023: 107). Tänu lapsevanemate toetusele õpilased minu juurde jõudsidki.

Jaauanuaris 2025 koostas eestikeelse küsimustiku, kus õpilased kirjeldasid oma edasise ootusi. Küsimustik oli avatud küsimustega, eesti keeles ja avaldatud Google Formsi keskkonnas. Üks õpilane vastas eesti keeles. Teine õpilane soovis oma mõtteid pikemalt selgitada, ta kasutas vastamiseks internetipõhist tõlkeprogrammi ja vastas oma emakeeles. Ma pakkusin talle, et tõlgin küsimused tema emakeelde, kuid ta ei pidanud seda vajalikuks. Küsimustikule vastas kaks õpilast. Üks õpilane rõhutas korduvalt, et tema peamine probleem on lugemisoskus. Õpilane käis tundides alati kohal, tundis huvi isegi koolivaheaegadel tundi tuleku vastu. Sellest võib järeldada, et motivatsioon oli kõrge. Ka õpilase ema kinnitas sõnumis, et lapsele meeldib keeleringis käia. Õpilane küsis alati huviga, kas keeleringis antakse koduseid töid teha. Ta tegi omaalgatuslikult koduse töö (raamatuplakati) ja tõi tundi vaatamiseks. Üks õpilane käis keeleringis juhuslikult (kokku kolm korda), kuid alati konkreetse küsimusega eesti keele õigekirjareeglite kohta. Õpilane sai alati küsimustele vastused, isegi kui tund muutus K2 õppetunniks (kokku kaks korda). Pean selle all silmas, et kui mõnel osalisel oli tarvis harjutada eesti keele kontrolltööks või järeltööks, siis me võtsime aega, et õpilasele vajalikke teemasid korrata.

Pärast nelja tegutsemiskuud liitus keeleringiga püsivalt uus õpilane. Tema tulek muutis ringitunni dünaamikat suuresti. Õpilase motivatsioon liituda oli väline, ta liitus ema soovil ja hinnete parandamise eesmärgil. Kahe kuu järel jäi õpilane stabiilselt ringis osalema, puudumised vähenesid. Ringis olles paistis alguses välja tema soov tund materjali süvenemata mööda saata. Kuna õpilase eneseväljendusoskus oli suurem, jäid teise õpilase mõtted varju. Huvi tekitamine käib järk-järgult ja kui esimesed ülesanded jäid täitmata, tundus hiljem keeruline seda protsessi järele teha, sest olime mõne teema juurest juba edasi liikunud.

2.3. Ringitegevuse kavandamine

Ringitegevuste kavandamisel lähtusin peamiselt neljast ainedidaktika printsiibist (Org 2023). Individuaalsuse printsiip tähendab õpetamisel õpilase eripära arvestamist. Seda on väikeses õpperühmas lihtne korraldada. (Krull 2001: 320) Individuaalsuse arvestamine võib sõltuda

õpilase teadmiste ja oskuste tasemest, kuid ka näiteks isiksuseomadustest (Samas: 327). Minu töö kontekstis oli oluline õpilase arengu ja tähenduse loomise protsess. Kirjandusteemasid puudutades oli rõhk isikliku ja perekondliku kogemuse tähtsustamisel. Õpilase enesekindluse suurendamiseks oli tarvis anda talle teadmine, et tema lugu ja kogemused on tähendusrikkad ning ka teiste jaoks väärtuslikud. Eesmärgiks oli individuaalse arengu toetamine. Lähtusin mõttest, et iga õpilane on keele kõneleja ja keeleoskaja. Õpetajana võin võtta seisukoha, et õppija keeleline sooritus ja vorm ei ole õiged ega valed, vaid näitavad konkreetse kõneleja keele võlu (Kerge 2003; Allemann-Ghionda 2004: 439). Filoloogidena teame üldiselt, et iga keel on väärtuslik, meil on üksteiselt võrdselt palju õppida. Kui õpilased puutuvad kokku erinevate vaatenurkade, kogemuste ja eluviisidega, siis õpivad nad oma kaaslaste arvamust hindama. Samuti õpivad õpilased küsimuse alla seadma oma eeldusi ja eelarvamusi. (Afzal jt 2023: 520)

Teiseks lähtusin funktsionaalsuse põhimõttest. Eesmärk oli valida universaalselt rakendatavad teemad ja tegevused, millest võiks õpilasele iga keele õppes kasu olla. Oluline oli igal juhul arendada tekkinud mõtte lõpuni, teha see kuulajatele selgeks ja luua seos varem õpituga. Näiteks planeerisin ette, kuidas suunata õpilasi küsimusi esitama. Õpilased pidid esitama ühe teema kohta erinevaid seisukohti.

Kolmandaks lähtusin terviku printsiibist. Kavandasin teemad nii, et õpilasel tekiks seostamisoskus. Iga käsitletud teema puhul pidi leidma seose varem õpituga, kultuuri, ajaloo, geograafia või teiste keele- või kirjandusteemadega.

Viimaseks lähtusin jõukohasuse printsiibist. Printsiip oli oluline, sest õpilased ei rääkinud eesti keelt emakeelena ja olid ka erineva eesti keele tasemega. Põhiliselt väljendus see selles, et pidin võtma planeeritust enam aega. Ühel õpilasel läks palju energiat sõnade tõlkimisele ning tal oli mõnikord raske keerulisematel teemadel arutleda. Seetõttu võis õpilane tutvustada loetud raamatuid oma emakeeles. Sellisel juhul otsisin ise õpilase loetud tekstide kohta lisainfot.

Tunni kestuseks planeerisin umbes 60 minutit. See võis olla lühem, kui jõudsime materjaliga tegeledes mingi tulemuseni, või kesta kauem, kui mõne ülesande lahendus võttis rohkem aega. Enne iga ringikohtumist panin kirja tunni tegevuste vabas vormis plaani.

Tunnikavade koostamiseks sain inspiratsiooni Tartu Ülikooli juures tegutsevast noorlingvistide keeleklubist, mille tegevust käisin korra vaatlemas. Keeleklubi tegevusest on ülevaate kirjutanud üritustesarja vedaja Mari-Liis Korkus (Korkus 2023). Veel sain ideid metoodikaraamatust „Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest” (Uusen 2006) ja Tartu Ülikoolis läbitud kirjanduse didaktika erikursuse seminaridest. Idee järgmiseks korra panin tavaliselt

kirja kohe pärast toimunud tundi ja plaani koostas tavaliselt paar päeva enne tundi. Teemasid valides sain nõu ajakirja Oma Keel artiklisarjast „Keeleteaduslik elulugu” (Hint 2021). Sarja esimese artikli autorid Nele Karolin Teiva ja Ilona Tragel soovivad avada ja selgitada oma keele omandamise kogemust ja keskkonda ning mõtiskleda ka selle üle, milline on õpilase kokkupuude teiste keeltega (Teiva ja Tragel 2021: 68–70). Sama lähenemise kandsin üle raamatutest rääkimisele, alguses pidi õpilane tutvustama oma kõige esimest raamatut, seejärel enda perele olulisi teoseid. Edasised plaanid tulenesid juba õpilaste räägitud lugudest. Teine keele-eluloo osa, mille õpilaste võimeid arvestades üle võtsin, oli sarja kolmas artikkel, mis rääkis nimeloo uurimisest (Faster, Teiva ja Tragel 2022). Otsisin võimalust minna õpilastega teatrisse vaatama etendust, mis on pigem visuaalne, ja leidsime võimaluse külastada koolinoorte teatripäeva etendust ning töötuba.

Kavandamisetaapi põhilised probleemid, mis kajastuvad minu märkmetes, olid esiteks universaalsete ülesannete leidmine, mis arendaks õpilast ka piiratud eesti keele oskuse puhul, kuid ei kujuneks otse keeleõppeks. Teiseks soov teha liiga nõudlikke ülesandeid, mis nõuavad laia sõnavara. Kolmandaks pidin loobuma mängulistest tegevustest, sest tihti oli kohal ainult üks õpilane. Üldjoontes jagasin tegevused I ja II poolaasta tegevusteks. I poolaastal oli kavas õpilaste isikliku suhte loomine keele ja kirjandusega, II poolaasta oli planeeritud abstraktsemate keeleteemade tutvustamisele.

3. Analüüs ja tulemused

Järgnevas peatükis kirjeldan ringitegevusi ja nende muutumist läbi õppeaasta, tutvustan meetodikat ja kohandusi. Seejärel vaatlen küsimustike tulemusi ning tutvustan valminud tegevuskava.

3.1. Keeleringi tegevused

Ringitegevustega alustasin 2024. aasta oktoobris ja need kestavad 2025. aasta juunikuuni. I poolaastal toimusid tunnid kuuel korral ja II poolaastal 14.05.2025 seisuga 13 korral. Muude koolis toimuvate ürituste ja haigestumiste tõttu jäi toimumata viis kohtumist. Õpilased said kohal käia nii tihti, kui ise soovisid. Seetõttu oli mõnikord kohal üks õpilane, mõnikord kaks õpilast. Kordagi ei juhtunud nii, et kohal oleks olnud kõik kolm õpilast, kuid mõned konkreetsed ülesanded proovisin anda erinevatel aegadel kõigile õpilastele. Seetõttu on allpool mõnikord kirjas õpilane, mõnikord õpilased. Selles peatükis kirjutan päevikumärkmete põhjal lahti mõned pikemad teemad ja tegevused, mis kasvasid ja arenesid ühest tunnist teise.

Järgnevalt kirjeldan keeleringi tegevusi lähtuvalt oma temaatilisest lähenemisest. Esmalt võtsin eesmärgiks tutvustada õpilasele, kuidas on keel tema endaga seotud. Kõigepealt suunasin õpilase arutlema keele funktsioonide üle, küsides, kuidas ja milleks ta keelt kasutab. Seejärel tegelesime õpilase isikliku nimelooga. Ülesande tegi läbi üks õpilane. Õpilane aktiveerus silmanähtavalt, kui selgitasin talle, kuidas esmapilgul erinevatel nimedel võib olla sama tüvi, ja tõin näite õpilase klassist. Õpilase kehahoiak ja ilme muutusid ja ta ütles, et see teema on huvitav. Sellest punktist tundus hea paluda õpilasel vaadata enda nime, leida nimeraadmatust (Kivi jt 2011) samatüvelised nimed ja uurida interneti andmebaasidest nimede tähenduse kohta. Nimede teemat uurides analüüsis õpilane eakohaselt nimede häälikulist koostist. Arutlesime, millised neist nimedest on kasutusel õpilase päritolumaal, kas need on levinud või pigem haruldased nimed. Jätkuülesandena pidi õpilane loetlema enda suguvõsa nimesid. Õpilane avastas nimede järjepidevuse ning märkas ka nende erinevat kirjapilti. Ühel hetkel pöördus klassiruum tagurpidi, õpilane vahetas minuga rolli ja hakkas mulle selgitama oma tuttava nime *Hlib (Глиб)* häälduse nüansse. Pean seda tegevust oluliseks, sest vahetasime rollid ja õpilane ise õpetas mind. Selline spontaanne ja hiljem suunatud üleminek toimus minu klassis veel mitmeid kordi. Lisaks pean seda kogemust oluliseks, sest hääldusteemad on otseselt seotud keeleteadusega. Olin muu hulgas soovinud käsitleda ka hääldusega seonduvat ning õpilane jõudis ise selle teema juurde.

Ühe teemana joonistasime õpilase keeleportree (Little 2021). Õpilase jaoks on keeleportree võimalus näha keeleoskust oma identiteedi osana. Ülesanne suunab arutlema oma keeleoskuse üle ja avastama keelteoskusest tulenevaid võimalusi. Õpilane saab ülesannet lahendades aru, et mitmekeelsus on osa tema identiteedist, ja arutelu käigus suureneb mõistev suhtumine teiste emakeelte kõnelejatesse. Keeleportree annab õpetajale õpilase kohta väärtuslikku infot. Uurijad on kasutanud keeleportreed, et mõista, kuhu mingi kindel keel õpilaste teadvuses asetub (Dressler 2014: 46, Kasap 2021). Need detailid selguvad vestluses. Ilma vestluseta jäävad portreed vaatajale tihti arusaamatuks (Cogorni ja Thüne 2021: 39). Oluline on välja tuua, et kolmest õpilasest kaks nägid keeleoskuses arenguvõimalust. Üks õpilane kirjeldas, kuidas ta endalegi üllatuseks avastas, et mõistab poola keelt. Üks õpilane jättis keeleportree osa kohti valgeks ja põhjendas seda sellega, et tal on igas keeles veel võimalik midagi juurde õppida. Väga erilisena võiks välja tuua, et üks õpilane oli oma emakeele keeleportreelt välja jätnud ja identifitseerinud ennast eesti ja inglise keele kaudu. Hiljem pöördusime portree juurde tagasi, kui puudutasime lühidalt sugulaskeelte teemat ja ülesandest kasvas suurem kaart meie koolis räägitavatest ja õpitavatest keeltest koos näidetega, millised keeled on omavahel seotud.

Kohe kui õpilane näitas huvi kirjanduse vastu, hakkasime tegelema ilukirjanduse lugemisega. PISA 2022. aasta uuringu (Tire jt 2023: 67) tulemuste järgi on parimad lugemistulemused nendel õpilastel, kellel on kodus palju nüüdisaegset ilukirjandust või kirjandusklassikat. Sama uuringu järgi oli võrreldes 2018. aasta tulemusega langenud kõigi võrdlusrühmade lugemistulemus, mistõttu võib tõstatada küsimuse, kas ilukirjandust loetakse vähem. Et täpsemalt näha, kuidas õpilased lugemisse suhtuvad, oli esimese poolaasta üks peateema kirjanduse roll perekonnas. Alustasime taas minevikust ja perekondlikust lugemisajaloost. Oluline oli leida raamat, mida terve pere on lugenud. Õpilane pidi täitma eelülesande ja rääkima oma peres raamatutest, mida on lugenud mitu pereliiget. Siin näitas õpilane entusiasmi ja tõi omaalgatuslikult tundi kaasa perekondlikult loetud raamatu illustratsiooni. Teemat läbides keskendusime eneseväljendusele. Esiteks pidi õpilane rääkima tunnetest, mida raamat tekitas ja ja tunnetest, mis tekkisid selle raamatu tähendusega perekonnale. Lisaks pidi õpilane jagama infot ja avaldama arvamust: loetud raamatut tutvustama ning kellelegi soovutama. Edasistes tundides otsisime õpilase lemmikraamatut ja keskendusime üldisemalt raamatu-, filmi- ja päriselukangelastele. Lisaks lugemiskogemuse mõtestamisele oli eesmärk arendada sõnavara ja arvamuse avaldamise oskust. Andsin osa teemakohast sõnavara ja lausemallid, nagu *ma tahaksin...*, *kui ma saaksin...*, õpilasele ette (Kärtner 2000a: 9). Arutelu käigus leidis õpilane supervõime, mida endale soovida, ning argumenteeris selle võime heade ja halbade külgede üle. Pean seda edasiminekuks, sest teema

oli abstraktne ja õpilane proovis väljendada keerulisemat mõtet, kui tema keeletasemelt eeldada võinuks. Samuti liikus õpilane rääkides konkreetsemalt teemalt üldisema poole.

EKRi (2007: 81) järgi nimetatakse keeleõppija taolist valikut, kus ta ei kahanda oma soovi midagi väljendada ka keelevahendite piiratuse puhul, vaid otsib soovitu väljendamiseks erinevaid viise, saavutusstrateegiaks. Sellega laiendas õpilane oskust ennast arusaadavaks teha (Kärtner 2000a: 21). Teemaploki kokkuvõttes ei osutunud raamat mitte ainult infoallikaks, vaid ka inspiratsiooni ja mõtiskluste allikaks.

II poolaasta tegevustes keskendusime muu hulgas lugemisele ja selle põhjal enda loo ülesehitamisele. Alustasime lihtsalt ühe loo või stsenaariumi väljamõtlemisega jututäringute (ingl *story-cubes*) abil. Ülesanne osutus keerukaks, sest õpilane ei osanud lugu jutustada, kuid joonistas kaks stsenaariumi paberile. Joonistuse abil oli võimalik teha sõnavaratööd.

Mitu korda lubas õpilane kaasa tuua oma lemmikraamatu, E. T. A. Hoffmanni „Pähklipureja ja hiirekuninga”. Raamatut ta kaasa ei toonud ja ma pidin seetõttu tunni ettevalmistust muutma. Selleks töin tundi mitu erinevat eestikeelset versiooni, muuhulgas selgus, et õpilase loetu oli tegelikult adaptatsioon – see andis meile hea baasi erinevate käsitluste võrdlemiseks. Raamatud on rohkete illustratsioonidega, K2 õpilastele on illustratsioonid ka teksti mõistmise kohalt olulised. Kuna õpilane oli varem teksti lugenud, oli võimalik tunnis selle üle arutleda. Ka koha peal eesti keeles lugemine oli lihtsam, sest õpilane ei pidanud end niivõrd koormama sõnatasandi tõlkimisega ja sai keskenduda lausele ning sügavamate seoste leidmisele. Suunasin õpilast järeldama ja põhjendama, kas tegelaskuju tegi häid või halbu valikuid. Õpilane valis märgilise situatsiooni ja põhjendas. Õpilane suutis ka päriselust tuua raamatuga paralleeli. Mina õpetajana võisin sellest konkreetsest (ja võiksin teistestki taolistest) olukorrast järeldada, kas õpilasel on tekstist arusaamisega või eestikeelse sõnavaraga probleeme.

Tutvustasin õpilasele kaht võimalust teemat edasi arendada. Üks oli lauamängu ja teine stseeni animatsiooni loomine. Õpilane soovis luua animatsiooni. Andsin talle selleks konkreedsed juhised ja näitasin paari näidet. Õpilane ei suutnud animatsiooni kava suuliselt kirjeldada, vaid joonistas selle paberile.

Üheks käsitletud tekstiks oli Olavi Ruitlase „Vee peal”. Tekstide valikut aitas teha illustreerivate visuaalsete vahendite (film, trailer, animatsioon) olemasolu. Ilukirjanduse valikust olid minu ettepanekul kasutuses lõigud neist raamatutest: Olavi Ruitlase „Vee peal”, Louis Sachari „Augud”, Ernst Peterson-Särgava „Rebane varastab taadi kalad”. Õpilased valisid E. T. A. Hoffmanni „Pähklipureja” ja Sass Henno „Mina olin siin”.

Lisaks osalesime keeleringiga Koolinoorte Teatripäeval improvisatsioonilise liikumise töötoas ja sellega seotud tantsulavastusel „2 + 2 = 22”.

3.1.1. Metoodilised tegevused

Järgnevalt tutvustan läbi viidud metoodilisi tegevusi, millest ülevaate saamiseks olen vormistanud ka tabeli (vt Tabel 1). Tabeli esimeses tulbas on kirjas tunni teema ning teises tulbas taotletav eesmärk. Toon järgnevalt välja olulisemad metoodilised tegevused ja nendega arendatavad oskused.

Töö kirjandustekstidega pakub võimalust grammatika selgitamiseks, kuid ka palju mitmekesisemate kogemuste saamiseks. Kui tekste kasutada alusmaterjalina millegi uue loomiseks, hõlmab see häämingut, kujutlusvõimet, sügavat tähelepanu ning refleksiooni. (Dohrn 2014: 135–136) Sõnavara ja väljendusoskust arendavad suures osas kõik keeleringi tegevused. Sõnatasandil tuli igas tunnis ette midagi õpilaste jaoks uut, näiteks *supermälu, sild, plahvatama, pähkclipureja*. Selleni jõudmiseks, et õpilane märkab ise oma sõnavaralünkasid ning oskab ka midagi ette võtta, näiteks kirjutada uued sõnad/fraasid välja, küsida, märgata grammatilisi kategorieid (esialgu aega, pööret, kääned, tuletusliidet), peab pidevalt harjutama. Palusin õpilastel aeg-ajalt uued sõnad ja terved mõistetamatuks jäänud tekstilõigud lugemistekstides ära märkida. Kui arusaamatu tekstilõik oli raamatu süžee ning eriti tegelaste käitumise vaates oluline, siis tasus antud lõiku edasi analüüsida. See kindlustas, et õpilased avastasid raamatust iga kord enda jaoks midagi uut ja üllatavat.

Sõnavara ja grammatikat uurides ilmnas, et kõige keerulisemaks hindasid õpilased tegusõnade õppimist. Slovaki keele lingvistikaülesande lahendamise käigus mõistsid õpilased, et lausest arusaamiseks on määrava tähtsusega öeldisverb (Erelt jt 2020: 155, 387). Õpilane, kes tajus tegusõnade tähendust paremini, sai slovaki keelest rohkem aru kui õpilane, kes mõistis enda sõnul pigem nimisõnu. Õpilaste endi väitel 75% ja 25%. Palusin neil seejärel põhjendada, miks võiks tegusõna oluline olla ja milline on lause ilma selleta. Õpilased leidsidki, et muidu ei saa lause sõnumist aru. Lahendasime keeleviktoriini „Kiil” ülesandeid (Kiil 2020). Lisaks slovaki keele ülesandele valisin ülesandeid, mis olid piltidega illustreeritud ja nõudsid vähesemat eesti keele oskust. Läbimõeldud valikuga on võimalik pakkuda eduelamust ja näidata, et hoolimata keeletasemest saab ülesandeid edukalt lahendada.

Üks suhtluseesmärk võib olla kellegi mõjutamine millegi saavutamiseks ja oma soovi põhjendamine (Liinev jt 2021: 40; Uusen 2006: 11). Selleks võiks sobida nt veenmiskiri, kus kirjutaja väljendab oma soovi ja kasutab kirjutamist kellegi mõjutamiseks (Uusen 2006: 15), või suuline veenmiskõne. Spetsiifilist sõnavara nõudvates ülesannetes andsin õpilastele vajaliku sõnavara ette, nt veenmiskirja kirjutamiseks ja raamatukangelaste võimete

kirjeldamiseks. Samuti tõlkisin küsimused, millele ma kindlasti soovisin vastust saada, ennetavalt ühe õpilase emakeelde. Kasutasin selleks TI-lahendust (ChatGPT, Neurotõlge või Copilot).

Kirjanduslikest mõistetest tegelesime õpilaste soovil epiteetidega. Õpilased soovisid oma kooliprogrammist tegeleda veel liitsõnade ja kokku-lahkukirjutamisega, eesti keele käändesüsteemiga ning algustäheortograafiaga. Selleks koostasime neile liitsõnapuule ja otsisime ülesandeid õppematerjalide haridusportaalist TaskuTark. Ka kirjandustekste lugesime selle pilguga, kas õpilased leiavad liitsõnad üles ja oskavad põhjendada, miks need kirjutatakse kokku.

Tabel 1. Metoodilised tegevused

Tekst, vahend	Eesmärk
<ul style="list-style-type: none"> • keeleportree • isiklik nimelugu 	infootsing meenutamine-aktiveerimine analüüsimine tunnete vahendamine arvamuse väljendamine kuulamisoskuse areng minatunnetuse areng enesekindluse tõus keeleteadlikkuse tõus empaatia areng kultuurikonteksti tajumine
<ul style="list-style-type: none"> • andmebaaside uuring • veebisõnastike kasutamine 	teksti vastuvõtt teabe vahendamine andmete kogumine
<ul style="list-style-type: none"> • loetud raamatute tutvustamine • tekstide/raamatute lugemine • jutu kuulamine • jutu lugemine 	elamuste vahendamine arvamuse väljendamine põhjendamine kujutlusvõime areng kuulamisoskuse areng lugemisvilumuse teke sõnavara areng kujutlusvõime areng empaatia areng
<ul style="list-style-type: none"> • jututäringud • animatsiooni kava joonistamine • etendus ja töötuba 	loovuse areng, väljendusoskuse areng empaatia areng analüüsimine kokkuvõtmine emotsiooni tekitamine
<ul style="list-style-type: none"> • kirjutamine 	sõnavara areng

<ul style="list-style-type: none"> • veenmiskiri • probleemitõstatus • suuline veenmisettekanne 	analüüsioskus põhjendamine suuline väljendusoskus ja -julgus
<ul style="list-style-type: none"> • lingvistikaülesannete lahendamine • oma emakeele reeglite selgitamine • oma emakeele tutvustamine • eesti keele grammatikaülesanded 	loovuse areng analüüsioskuse areng väljendusoskuse areng kirjaoskuse areng empaatia areng keeleteadlikkuse tõus, kultuurikonteksti tajumine hinnete parandamine

Paljudel kordadel juhtus nii, et klassiruum pöördus osaliselt justkui ümber. Esimesel korral juhuslikult, kuid kuna nägin kasulikku mõju, siis hakkasin teadlikult tunni käiku nii suunama. Pean seda meie kogemuses oluliseks just iseseisvuse ja väljendusoskuse arendamise seisukohalt. K2 kõnelejad võivad oma hääldest ja sõnavara häbeneda. Kõnelemisoskuse arenguks on oluline, et õppija saaks suuliselt suhelda. Kõnelemist saab harjutada paaris- ja rühmatöös (Kärtner 2000a: 10–11), nii lõin järjepidevalt olukorra, kus õpilased pidid mulle või teineteisele midagi selgitama. Selle tulemusena selgitas õpilane näiteks oma emakeeles (ukraina keeles) olevat omadussõnade võrdlusastmete moodustamise süsteemi. Jõudsimme vaadelda ka õpilase emakeelele iseloomulikke foneetikat ja selle erinevust eesti keele foneetilisest süsteemist. Kõige intensiivsem vestlustund oli see, kus õpilased tutvustasid oma emakeelt ning sellega seotud väärarvamusi. Tund õnnestus, sest õpilased olid täitnud eelülesande ja valmis igakülgseks kaasa töötama ning temaatika oli neile tähenduslik.

3.1.2. Kohandused

Olin planeerinud keeleringi meelitada eesti emakeelega noori, keda huvitaks üldiselt keeleteemad ja kirjandus, kuid eesti emakeelega keeleteemadest minu ringi ei tulnud. Tulid õpilased, kelle motivatsioon oli arendada oma eesti keele oskust, kellest ühel märkasin ajapikku suurt enese võimete peegeldamise oskust ja ka lugemishuvi. Otsustasin oma plaaniga ikkagi jätkata, kuid pidin leidma ka alternatiivseid lahendusi. Kõige suurem muudatus puudutas teemade läbimise tempot. Eriti puudutas see tööjuhendeid, mida oli vaja mitu korda selgitada. Õpilase mõne mõtte, näiteks välja mõeldud loo stsenaariumi edasiandmine võttis mitu korda rohkem aega, kui oleks võtnud eestikeelsete lastega. Pidin ka kohandama kirjandust käsitlevaid ülesandeid, näiteks vähendasin tekstide mahtu. Kõrvale tuli jätta väga spetsiifilised sõnavara laiendamise ülesanded, näiteks tuletamine ja sõnamängud. Selle asemel tasus keskenduda

artikulatsiooniharjutustele. Loomulikult mõjutas ringitegevusi eelneva koolipäeva kulgemine ja meeleolu. Kuna tegemist oli huviringiga, ei eeldanud ma, et õpilased teevad koduseid töid. Samas, kui nad jätsid näiteks eelülesande täitmata või koju, mõjutas see järgmise tunni käiku. Grupi väiksusest tulenevalt said õpilased vestelda ainult minuga või olime grupis kolmekesi. Juhtus ka seda, et omavahel kiputi liiga kergelt üle minema emakeelele. Järjekindlal meeldetuletamisel viimane vähenes. Keelringi tegevuste käigus õnnestus mul ületada barjäär, kus õpilane ei soovi arvamust avaldada, sest see võib olla talle keeleliselt keeruline.

3.2. Küsitluste tulemused

Tulemuste kirjeldamine ja analüüs põhineb kahe küsitluse tulemustel, uurijapäevikul ja eneserefleksioonil. Vaatlen järgnevalt küsimuste tulemusi ja seejärel teen uurijapäevikust kokkuvõtte.

3.2.1. Esimese küsitluse tulemused

Kolmekuulise tegutsemise järel koostas küsitluse, millega kaardistada õpilaste ootusi kirjalikult. Teadsin ette, et õpilane on lisandumas, ja soovisin hinnata juba tehtud tööd ning leida õpilaste ühisosa kevadsemestri tegevusteks. Küsitluse koostas Google Forms keskkonnas (vt Lisa 3). Küsitlus koosnes 13. avatud vastusega küsimusest ja kahest valikvastusega küsimusest. Uuris liitumise põhjuste, õpilase edasiste eesmärkide ja lugemiseelistuste kohta. Küsitlusele vastamine oli õpilastele vabatahtlik ja sellele vastas kaks õpilast. Küsimustik oli eesti keeles, kuid õpilased võisid vastata endale sobivas keeles. Üks õpilane soovis vastata küsimustele koolis ja teine vastas endale sobival ajal kodus. Üks õpilane vastas eesti keeles ja üks õpilane vastas ukraina keeles. Peatun järgnevalt nende küsimuste juures, mis aitasid mind magistritöö uurimisküsimustele vastuste saamisel. Taustaküsimustel, nagu näiteks mis on sinu lemmikraamat, ma ei peatu. Kuna vastajaid oli vaid kaks, esitan õpilaste vastused siin võimalikult üldistatult ja arutlen, mida ma õpetajana oma tegevustes tänu vastustele arendada saaksin.

Küsitlustulemustest tuli välja nii erinevus vastajate motivatsioonis kui ka suhtumises eesti keelde. Küsimusele „Miks sa keeleringi tulid?“ vastas üks õpilane, et soovib parandada oma hindeid, ja teine õpilane, et tema silmis on tema eesti keele oskus halb. Küsimusele, millised on ootused, mõeldes keeleringi tegevustele, vastas üks õpilane, et ta tahab osata eesti keelt. Teine õpilane vastas end tundvat, et ta suudab oma eesti keele ja lugemisoskust parandada, nentides, et *minu eesti keele oskus on nagu 2. klassi tasemel*. Küsimusele, kuidas on õpilase

keeleoskus alates keeleringi alustamisest muutunud, vastas üks õpilane, et tema teadlikkus on tõusnud, ta on hakanud keeleringis korratud või õpitud teemadele rohkem mõtlema. Teine õpilane hindas, et ta keeleoskus on suurenenud viie protsendi võrra. Tegemist oli õpilase subjektiivse hinnanguga.

Küsimusele, kui tihti ja mis teemadel õpilased loevad, vastasid mõlemad, et neid huvitab fantaasiakirjandus (*fantaasiakirjandus ja välja mõeldud lood*). Erinevus oli õpilaste lugemissageduses – üks õpilane vastas, et ta loeb harvem kui kord kuus, ja teine, et ta loeb paar korda nädalas. Mõlemad õpilased kuulavad ka audioraamatuid. Üks õpilane ütles, et eelistab lugeda ja peab seda enda jaoks huvitavaks, kuid kuulab aja kokkuhoiuks audioraamatuid, kui muid tegemisi on palju.

Vastustest selgus mitu erinevat kategooriat, millele tähelapanu pöörata: juba mainitud motivatsioon, õpilase vajaduste väljendamine ja võime oma keeleoskuse aspektidele tähelapanu pöörata. Õpilaste kohta sai järeldada, et ühe õpilase suhtumine oli pigem pragmaatiline (*ei meeldi, aga vaja*). Õpilane ütles, et tal on vaja eesti keelt ja häid hindeid, toomata välja konkreetseid raskusi või eesmäärke, kuid lisas, et teda huvitavad mängud. Teine õpilane nägi oma eesti keele õpet laiemalt; ta andis oma keeleoskusele hinnangu, hinnates seda madalaks, ja tõi välja konkreetseid oskused, mida soovib arendada (hääldus, kirjutamine ja lugemine). Õpilane väljendas ka seda, et tunneb, et suudab oma keeletaset parandada. Õpilaste ühisosa oli kirjandusteoste temaatika ja see, et mõlemad kuulavad audioraamatuid. Küsitlusest tuli välja õpilaste motivatsiooni erinevus, samuti erinev suhtumine eesti keelde ja ilukirjanduse lugemisse. Tegin küsitlusest järelduse, et ühe õpilasega võib julgelt tegeleda kirjandustekstide lugemise ja analüüsiga. Lisaks soovisin hiljem liitunud õpilast rohkem tundma õppida ja ühtlustada õpilaste võimet kirjeldada oma oskusi ja soove.

3.2.2. Teise küsitluse tulemused

Aprilli lõpus koostas Google Forms'i keskkonnas uue küsimustiku (vt Lisa 4), et näha õpilaste hinnangut keeleringis läbitud tegevuste kohta. Küsimustik koosnes 22 küsimusest, millest 10 olid avatud vastusega ja 12 skaalavastusega viiesel skaalal. Viimane küsimus pakkus õpilasele võimalust veel midagi omalt poolt lisada. Küsimustiku täitmine oli vabatahtlik ja vastas kaks õpilast (samad, kes esimesele küsimustikule). Soovisin teada saada, kui kasulikult õpilased läbi viidud tegevusi enda jaoks peavad. Teiseks soovisin teada saada, kuidas hindavad õpilased oma keele- ja lugemishuvi muutust. Kolmandaks soovisin teada, kas võimalikes muutustes on osa keeleringi tegevustel ja kuulda õpilaste ootusi järgmise aasta kohta. Peatun

järgnevalt õpilaste vastustel, mis aitasid uurimistöö küsimustele vastust leida. Taustaküsimustel ja küsimustel, millele ma vastust ei saanud, ma ei peatu.

Alates viimase küsimustiku läbiviimisest oli õpilaste motivatsioon samaks jäänud: üks õpilane vastas, et tema motiveerijaks oli kogu perioodi vältel ema, ja teine õpilane vastas, et tuli keeleprobleemide pärast. Läbiviidud tegevusi hindasid õpilased viiesel skaalal. Number üks näitas, et tegevus ei olnud õpilase arvates kasulik, ja number 5 näitas, et õpilane hindas tegevuse enda jaoks väga kasulikuks. Üks õpilane hindas tegevused enda jaoks väga kasulikuks. Teie õpilane hindas tegevused enda jaoks pigem kasulikuks. Ühe tegevuse – raamatute ja tekstide lugemise – hindas õpilane enda jaoks väga kasulikuks. Küsimusele, mida uut õpilased keeleringis teada said, vastas üks õpilane, et sai teada palju, näiteks käänete kohta. Teine õpilane mainis üldiselt, et ta sai palju uusi teadmisi, kuid õppis ka enda vigu parandama. Küsimuse peale, millised teemad oli õpilaste jaoks huvitavad ja igavad, ei toonud üks õpilane midagi välja, vastates lihtsalt *pole* või *ei ole*. Teine õpilane tõi huvitavana välja raamatute lugemise ja selle, et sai iga kord raamatute kohta midagi uut teada. Igavaks pidas õpilane liigset kordamist, kui ta oli mingid teemad juba varem omandanud.

Soovisin küsitlusega välja selgitada keeleringi mõju õpilastele. Kasutasin skaalat 1–5, kus number 1 tähistas väga suurt huvi ja number 5 olematut keelehuvi. Küsimusele, milline oli õpilase keelehuvi enne ringitegevusi ja kuidas on see muutunud, vastas üks õpilane, et tema huvi on tõusnud ühe punkti võrra, keskmisest suureks. Lugemishuvi hindas õpilane samuti tõusvalt, ehkki ainult ühe punkti võrra, olematust väikeseks. Keeleringi mõju selles protsessis hindas õpilane väga suureks. Õpilane ei andnud tulevikuks soovitusi, kuid ütles, et midagi muuta pole tarvis ja *mulle väga meeldib*. Teine õpilane hindas keele- ja lugemishuvi järgmiselt: enne oli ta keelehuvi väga suur, kuid nüüd oli see ühe punkti võrra vähenenud ehk suur. Küsimusele, kuidas on keeleringi tegevused õpilase lugemishuvi mõjutanud, vastas ta, et see on jäänud samaks, ja hindas oma lugemishuvi suureks. Küsimusele, kuidas ta hindab keeleringi mõju oma huvidele, hindas ta ringi mõju suureks. Küsimusele, mida mina õpetajana võiksin keeleringis paremini teha, õpilane otseselt ei vastanud, kuid soovis tulevikus *rohkem eesti keelt*. Vajaks täiendavat vestlust, et paremini mõista, kas keeleteemad ammendasid ennast õpilase jaoks, jäid pinnapealseks või läksid liiga süvitsi.

Lisaks püstitatud küsimustele, millised tegevused olid õpilaste arvates kõige kasulikumad ja kuidas nad hindavad oma lugemis- ja keelehuvi muutust, oli ka teise küsimustiku vastuste põhjal võimalik teha järeldusi õpilaste motivatsiooni, eneseväljenduse ja vajaduste kohta. Õpilaste motivatsiooni erinevus püsis kogu osalemisperioodil, üks õpilane nägi eesti keele õpet millegi praktilisena, mida tal on vaja, ja korduvalt tõusis esile väline motivaator (ema ja

hinded). Teine õpilane nägi keeleringis erinevate oskuste arendamise võimalust, oskas nimetada konkreetseid huvisid ja ka seda, mis tema huvi vähendas, nt tarbetu kordamine. Kuigi õpilane hindas keeleringi mõju suureks, tõi ta välja keelehuvi teatava languse. Juhendajana on vaja leida viise, kuidas hoida motivatsiooni kõrgel, ja tegevusi, mis võimaldaksid luua teema ja õpilase enda vahele selge sideme. Veel võiks järeldada, et õpilased ei pruugi soovida (viitsida) või pidada oluliseks oma vastuseid täiendada. Võimalik, et õpilased ei pidanud oma arvamuse avaldamist oluliseks või vajanuks oma mõtete väljendamiseks rohkem tuge. Kuna õpilasi oli ainult kaks, võisid nad tunda survet vastata küsitlusele n-ö „õigesti”, hinnates kõiki tegevusi endale üle keskmise kasulikuks ja näidates osalt lugemishuvi tõusu. Seetõttu ei saa teha küsitlusest põhjanevaid järeldusi. Individuaalsed vestlused õpilastega võiksid anda sügavamalt arusaamist nende ootustest, et planeerida edasisi tegevusi.

3.3. Peamised tulemused keeleringi päeviku põhjal

Kategoriseerisin päeviku andmed järgmiselt: tehtud plaanid, tegelikult läbi viidud tegevused, teostamata jäänu, õpilaste teadmiste tase, õpilastel tekkinud küsimused ja õpilastööd. Eriti oluliseks pean märkusi motivatsiooni ja emotsionaalsete reaktsioonide kohta. Lisaks on päevikus minu (teatavad) tõlgendused ja arendamist vajav.

Hoolimata põhjustest, miks õpilased huviringi sattusid, oli võimalik neid haaratuna hoida. Õpilase emakeele väärtustamine mängis tema kaasamises olulist rolli. Kui julgustasin õpilast jagama oma kogemust ja keeleteadmisi, tekkis klassis olukord, kus õpilane õpetas mind. See omakorda toetas õpilase aktiivset osalust ja head enesetunnet ning aitas tal iga tund end kompetentsena tunda.

Õpetaja siiras huvi õpilaste elu ja emakeele vastu mõjutas oluliselt nende motivatsiooni huviringis osaleda. Lugemine või keerulise mõtte väljendamine emakeeles andis võimaluse keerulisemaid ideid korrastada ning seejärel selgitada, ilma et õpilane oleks jätnud keeleprobleemide tõttu mõtte väljendamata.

Kui õpilasel on huvi kindlate oskuste arendamise, kirjandustekstide või grammatika vastu, siis tasub seda arvestada. Sellest tegevusest võib sõltuda õpilase kontrolltöö hinne koolis, seotusetunne õpetajaga ja üldine heaolu. Eraldi eesmärgiks tuleb seada sõnavara laiendamise. See on peamine põhjus, miks tekstist arusaamine jääb poolikuks.

Loo võrdlemine erinevates meediumites kaasab õpilasi ja aitab mõista selle narratiivi. Teise keele kõnelejatele on teksti mõistmiseks väga oluline illustratsioonide olemasolu. Alati ei pea vastuvõtt olema ülesandepõhine, sest seda võib õpilane tajuda tüütu kohustusena, mõnikord

võib jääda aega ka lihtsalt emotsiooni tundmiseks. Sama on välja toonud ka Locke jt (2009: 65). Visuaalsed vahendid, filmid, teatrietendused, õppekäigud toetavad kultuuritaju ja õpilase esteetilist arengut. Tantsulavastus ja töötuba näitasid, kuidas kehakeel, emotsioonid ja muusika aitavad sõnumit edasi anda. Õpilastel tekkis võimalus kogeda keelt väljaspool traditsioonilist klassiruumi.

3.4. Tegevuskava

Küsitlustulemuste ja uurijapäeviku põhjal olen koostanud tegevuskava (vt Lisa 1), millele järgmistel aastatel keeleringi läbiviimisel toetuda ja mida saab kasutada põhjana uute tegevuskavade loomisel. Tegevuskava arvestab põhikooli riiklikus õppekavas II kooliastmes taotletavate teadmiste, oskuste ja hoiakutega (PRÕK 2023, Lisa 1: 2.2.2), millest osa on iga plokki kirjelduses allpool välja toodud. Tegevuskava eesmärk on kujundada avatud, salliv ja loominguline õpikeskkond. Teine õppe-eesmärk on toetada õpilase lugemishuvi ja arendada tema sõnavara, teksti mõistmise oskusi ning väljendusoskust. Struktureerisin tegevuskava teemade kaupa, ajaline järjestus sõltub iga kasutaja eelistustest. Tegevuskava jaguneb viieks peateemaks, millest esimene on „Keel ja identiteet”. Õpilased analüüsivad oma keeletausta, oskusi ja eesmärke. Teine peateema on „Nimed ja tähendused”, mis hõlmab oma nime päritolu ja tähenduse uurimist ning esitlusoskuse arendamist. Kolmas peateema on „Lugemine ja kirjandus”, mis keskendub lugemisele ja tekstide analüüsimisele, õpilased arendavad sõnavara ja tegelevad omaloominguga. Neljas peateema „Mängud, loovus ja refleksioon“ on pühetatud mängude mängimisele ja loovtegevuste kaudu õppimisele, samuti harjutatakse tagasiside andmist. Viienda peateema „Tekstide tõlgendamine ja keeleline analüüs” eesmärk on arendada kriitilist mõtlemist ja funktsionaalset lugemist ning hakata märkama keeltevahelisi seoseid. Tegevuskava peateemad on kujunenud keeleringis läbitu põhjal. Lisategevusteks on väljasõidud. Lisa 1 tabel sisaldab näidistegevusi, toetavaid materjale ning keelekasutuse ja ülesannete liike. Tundide pikkus ja iga teema käsitlemiseks vajalik tundide arv võib varieeruda ning sõltub konkreetsest grupist.

Tegevuskavale võiks läheneda teemaplokkide kaupa, kuid õpetaja saab iga teemat käsitleda endale sobivalt. Kindlasti tuleb arvestada õpilaste soove ja huvisid. Näidistegevused aitavad õpilastel paremini mõista keele, kultuuri ja kommunikatsiooni kokkupuutepunkte ning arendada just neile vajalikke oskusi. „Keele ja identiteedi“ teemaplokk on esimene, sest annab õpetajale väärtuslikku informatsiooni õpilaste keeletausta ja huvide kohta. Õpilane arutleb tundides, mida keel tema jaoks tähendab ja mis eesmärgil ta keelt kasutab, joonistab oma

keeleportree, mõtiskleb keeleoskuse arengu üle, tutvustab oma töid teistele, esitab kaaslastele täpsustavaid küsimusi. Õpilane teab, milles ta saab areneda, ja seab endale edasised eesmärgid. Need eesmärgid jäävad õpetajale edaspidiseks orientiiriks.

Peateema „Nimed ja tähendused” algab õpilase vestlusest perekonnaga oma nime teemal. Tunnid sisaldavad individuaalset ja grupitööd, andmetöötlust, kirjutamist, õpilastööde esitlemist ja põhjendamist. Esimese ploki tundide järel tunneb õpilane oma nime saamise lugu, on teinud andmebaasidest uuringuid, oskab leida infot nime tähenduse kohta ja samatüvelisi nimesid, on harjutanud esitlust, kaaslaste kuulamist, sisuliste küsimuste esitamist ja oma arvamuse viisakat avaldamist.

„Lugemise ja kirjanduse“ teema võib läbida ühe või mitme pikema plokina ning see võib osaliselt lõikuda teiste temade käsitlusse. Tekstide valik sõltub kokku tulnud grupist, kuid võiks olla kohandamata (Kärtner 2000b: 25–26). Tegeleda saab kirjandustekstide kuulamise ja lugemisega. Iseseisva lugemise puhul on õpetajal soovitatav teha lugemist toetavad küsimused. Edasi tuleks tegeleda sõnavara ja väljendite tähendusega ning taaslugemisega, mille alla kuulub nii sama teksti kui ka mõne adaptatsiooni lugemine. Tasub vaadata kirjandusteose põhjal valminud filme, animatsioone jmt. Seejärel tegeletakse taas teksti sisu ja mõtte edasiandmisega, leitakse paralleele ja asetatakse teos uude konteksti. Kindlasti võiks järgneda õpilase omalooming, mis lähtub loetud tekstist. Lugemisele järgnev loominguline tegevus on üks faktor, millele on omistatud lugemishuvi kasvatavat mõju (Linnakylä 2008: 29, 30–31). Plokki läbides laiendab õpilane oma sõnavara ja arendab keelekasutust, ta mõistab ja analüüsib eakohase keerukusega kirjandust, arendab kujutlusvõimet, õpib tundma peamisi kirjandusžanre ja kirjutab raamatusoovituse.

„Mängude, loovuse ja refleksiooni“ plokk on hästi seostatav teemaplokkiga „Lugemine ja kirjandus“. Mängude mängimine arendab loovust ja koostööd ning kaasab õpilasi. Mängude valikul suureneb õpilase autonoomia ja aktiivsus. Mängusid võib õppeteemadel või läbitud kirjandusteose põhjal ka ise luua. Tundide käigus arendab õpilane grupitööoskusi, rollide jagamist ja ülesannete delegeerimist. Ta vastutab oma rolli täitmise eest, harjutab enda kogemuse üle arutlemist, sõnastab, kuidas ennast eelnevaid tegevusi tehes tundis ja mida neist õppis, annab kaasõpilastele tagasisidet.

Tekstide tõlgendamise ja keelelise analüüsi plokk arendab kriitilist mõtlemist ja loogikat. Tundides keskendutakse lingvistikaviktoriini „Kiil“ ülesannete lahendamisele (Kiil 2020). Õpilane leiab seoseid ja võrdleb sugulaskeeli, kasutab oskussõnu „keelepuu“, „sugulaskeel“, „murre“, „dialekt“. Ta teab peamisi eesti murdeid, oskab nimetada oma emakeele sugulaskeeli ja näidata kaardil, kus nende keelte kõnelejad elavad. Õpilane suudab talle eakohasel tasemel

eristada tekstide stiili ja valitud registreid. Keelekontaktide uurimine aitab tekitada laiemat konteksti, avastada sõnavaras ja grammatikas seoseid ning erinevusi. Tunnid aitavad õppida andmebaasidest ja kaartidelt infot leidma, arendavad funktsionaalset lugemisoskust, küsimuste moodustamist ja neile vastamist, loetud tekstist kokkuvõtte tegemist. Teematika lubab näha keelte ja kultuuride vahelisi seoseid.

4. Arutelu

Seoses keeleringi loomisega soovisin välja selgitada, millist mõju avaldavad ringitegevused õpilaste lugemis- ja keelehuvile. Teiseks soovisin parandada oma tegevust juhendajana ja koostada järgmiseks õppeaastaks tegevuskava. Valisin tegevusuuringu meetodi, et paremini mõista, millised tegevused on tulemuslikud, samuti huvitasid mind õpilaste ootused järgneva õppeperioodiks. Otsustasin kirjaliku küsitluse kasuks, sest õpilaste keeleoskus oli piiratud ja nii oli neil võimalik valida küsitlustele vastamiseks endale sobiv aeg ja keel. Et välja selgitada keeleringi tegevuste mõju õpilaste lugemishuvile, analüüsisin kahe vastanud õppija tagasisidet.

Ajaliselt olid õppetegevused jagatud esimesse ja teise poolaastasse ning kaks küsitlust jaotusid sarnaselt: esimene küsitlus toimus jaanuaris, kolm ja pool kuud pärast tegevuse alustamist, ning teine küsitlus omakorda kolm ja pool kuud hiljem aprilli lõpus.

Esimese uurimisküsimuse „Kas ja millist mõju avaldavad ringi tegevused õpilaste lugemishuvile?“ vastustest selgus, et mõju on nendele õpilastele, kellel enne lugemishuvi puudus. Üks õpilane väitis, et tema lugemishuvi suurenes, ja teine õpilane vastas, et lugemishuvi jäi samaks, kuid ta nautis kirjandustekstidega tegelemist ja sai alati raamatute kohta midagi huvitavat teada. Toon veel paar näidet: õpilane võtab riulist raamatu, avab suvalisest kohast ja loeb; õpilane vormistab end esimest korda raamatukogu lugejaks. Kui õpilane laenutab raamatukogust raamatu, kuigi koolikaaslane on soovitanud tal sama teose järgi tehtud filmi vaadata, viitab see, et ta naudib lugemist või teab, mis on talle kasulik. Igal juhul avab lugemine talle tee universaalseks õppimiseks.

Teise uurimisküsimuse „Millised tegevused kaasavad õpilasi rohkem ja millised vähem?“ vastustest selgus, et mõlemad õpilased hindasid toimunud tegevusi enda jaoks kasulikuks (üks õpilane) või väga kasulikuks (üks õpilane), kuid eelistasid just nende enda huvidele või vajadustele vastavaid tegevusi.

Kuna keeleringiga liitusid eesti keelt teise keelena kõnelevad õpilased, muutus minu keeleringi algne kontseptsioon. Kuigi sellega kaasnesid teatavad piirangud, oli mul võimalus välja töötada tegevuskava, mida saab kohandada ka madalama lugemisosadusega õpilaste rühmale ja mis ei pea piirduma ainult eesti keelt teise keelena kõnelevate õppijate rühmaga.

Eesti PISA uuring (Tire jt 2023: 85) näitab, et kõrgemaid mõtlemisoskusi ei saa mõõta lugemis- ja lünktestidega, vaid selle oskuse arenguks on vaja arutelusid ja mõtlemisoskuste arendamist. Seetõttu ei tohiks eeldada, et kui õpilase keel oskus on piiratud, ei ole ta võimeline oma mõtteid väljendama. Siinkohal tuleb mängu hea õpetajapraktika, kus õpilastele luuakse võimalus igal juhul ennast avada. See võib võtta aega, kuid peab olema omaette eesmärk.

Õpilase väljendusraskusi ei tohi segi ajada kognitiivsete võimete piiratusega. Vastupidi, 2012. aastal avaldatud projekti „Muukeelne laps Eesti koolis“ lõpparuandes (Pulver ja Toomela 2012) öeldakse, et eesti kool võib eri taustaga õpilastele mõjuda nii, et kognitiivsete võimete poolest on soodsamas olukorras mitmekeelsed õpilased. Kuna nad peavad pidevalt ümber lülituma erinevate keelte, väärtussüsteemide ja mittesõnaliste tähenduste (kehakeel, näoilmed) mõistmise vahel, on neil need võimed tihti ka paremini arenenud (Samas 139, 142–143). Mina märkasin ühel oma õpilasel teravdatud eneserefleksioonivõimet. Olgugi et tema keeleoskus oli piiratud, oskas ta enda kohta palju rääkida ning suutis oma tundeid ja mõtteid mitmekülgsest väljendada.

Siinse töö peatükis 1.6. „Mitmekeelne ja -kultuurne õppekeskkond“ toon välja, et arutelu on kasulik kui lugemiskontroll. Selles punktis on huvitav vastuolu õpetajate soovide, kontrolliviiside ja praktika vahel (Leis 2016: 46). Hoolimata sellest, et õpetajad arvavad, et tundides on kõige olulisem raamatu lugemise rõõm ja huvi, on kontrollivahend ikkagi lugemistest. Ka ringitundide õpilastest üks luges enda väitel ainult kohustuslikke raamatuid ja sedagi vastumeelselt. Ringijuhendajana leidsin, et see olukord tuleb ületada, kuid ei jõudnud põhjuste väljaselgitamiseni. Ilmnes mitu huvitavat punkti. Teatav vastuolu oli uurijapäeviku ning küsimustiku tulemuste vahel: õpilase vastused küsimustele näitasid, justkui oleks lugemine talle kasulik olnud ja teatavat huvi pakkunud, kuid tunnis toimunud vestlused seda ei kinnitanud. Mingist huvist andis tunnistust aga tekstidele reageerimine (äratundmine, üllatus, mis paistis näoilmetest). Kaks kuud pärast ringiga liitumist küsis õpilane minult ja ka kooli juhtkonnalt eesti keele lisatundide kohta. Õpilase initsiatiiv näitas, et tema motivatsioonis või eesti keele olulisuse tajus oli toimunud mingi muutus.

Küsisin, millised tegevused õpilasi enim kaasavad. Esiteks kaasavad õpilasi tegevused, mis on lõbusad ja millest on võimalik saada praktilist kasu. Lõbusaks peetakse mängu, kuid osavõtjate arvu tõttu olid meie võimalused mängida napid. Kaasahaaravad tegevused on väljasõidud, samuti tegelemine vajalike oskuste harjutamisega, mis parandab teise õpetaja koolitunnis antavat hinnet. Kaasahaaravad tegevused on väljasõidud. Veel tegelesime praktiliste grammatikaharjutustega, mis võimaldab hiljem teise õpetaja koolitunnis antavat hinnet parandada, kuid siin mängisid kaasa natuke õpilase motivatsiooni allikad. Kui õpilane oli liitunud koolihinnete parandamise eesmärgil, siis ta soovis ka positiivse hinne saamise eesmärgil ringitunnis harjutada. Teise õpilase jaoks olid köitvamad näiteks lingvistikaviktoriini „Kiil” harjutused.

Küsimustik näitab, et ringis osalejaid huvitab lugemine ja raamatutest rääkimine, ning märkmed kinnitavad, et emotsioone tekitab see, kui õpilane saab enda kohta midagi uut teada.

Märkmetest selgub, et õpilased soovivad oma keelekogemusest rääkida ja nendega kontakti loomise võti on nende tunnustamine teise emakeelega inimestena. Siin on õpetajal ja koolil suur roll. Lapse emakeelt tuleb tunnustada. See tähendab, et ka emakeele arengut ei tohiks unarusse jätta. Puksand (2012) ja Linnakylä (2008) on öelnud, et lugemisosadus ja lugemisrõõm sõltuvad harjumusest lugeda igasuguseid tekste igasuguses keeles. Keeleringi töös väljendus tunnustamine ka selles, et õpilane võis lugeda emakeelset (vene või ukraina) teksti, sest see pakkus talle rõõmu või oli konkreetne raamat just selles keeles kättesaadav. Kui esmane eesmärk on lugemishuvi kasv, siis ei saa olla eraldi eesmärk, et võõrkeelne õpilane loeks just eesti keeles (vrd Locke 2009: 83), kus ta peab tegelema sõnatasandi tõlkimisega ega saa seetõttu teose sügavamatele kihtidele veel tähelepanu pöörata (vrd Schramm 2001: 88–89). Kuigi lugemishuvi on tekkinud, võib suuline eneseväljendus olla piiratud. Keeleringist saadud kogemus näitab, et õpilasi ei frustreeri eriti, kui nad ei saa kooliklassis kaasa rääkida. See, mis õpilastele muret tekitas, oli häälega lugemine. Vene ja ukraina emakeelega õpilastel lähevad grafeemid sassi, mõnikord ei tajuta liitsõna sõnapiiri ja lugemisvead paistavad välja. Kuigi häälega lugemise soravus ei näita, mida õpilane aru saab, soovis üks õpilane seda pidevalt harjutada.

Dohrni (2014) tekstikäsitlusetaapid ja Melnikova (2022) mängustatud lugemistunnid näitavad, et on oluline luua mitmeetapiline lähenemine, kus õpilased saavad tekstiga tutvuda, seda analüüsida ja loominguiliselt edasi arendada. Mitmeetapiline lähenemine loob tekstimõistmisele olulise aluse. Selles peitub nii keeleline töö kirjandustekstidega kui ka lugemisstrateegiate kujundamine, mis toetab õpilaste edasist arengut ja saavutusvõimalusi. On leitud, et trükitud teksti ja filmi võrdlemine aitab õpilasi kaasata ning süvendab nende arusaamist loo narratiivist ja selle elementidest (Locke jt 2009: 83; Linnakylä 2008). Õpilase kujutlusvõimet aktiveerib ettelugemine, mida võiks teha korduvalt, kui õpilase keeletase seda nõuab. Vastutuse jagamine (töö rühmas) ja kordamööda lugemine aitab jõuda iseseisva lugemiseni. (Locke jt 2009: 81–85). Etapilise tekstitöö tunnikava näide on toodud Lisas 2. Uurijapäevik näitab, et tunnid õnnestusid, ja pärast kolmekordset teksti vastuvõttu erinevates meediumites väitis õpilane, et saab kogu kirjandusteksti sisust aru.

Läbiviidud tunnitegevuste lisandväärtus oli minu eneseareng õpetajana ja õpetamise meetodite kasulikkuse või ebatäiuslikkuse hindamise võimalus. Tegevusuuring arendas nii mind kui ka minu õpilasi.

Tegevusuuringu piiranguna toon välja väikese osalejate arvu. Kuigi ma sain pöörata igale õpilasele palju tähelepanu ja aidata neil igas tunnis midagi uut avastada, ei saa ma öelda, kas samad tegevused mõjuksid lugemishuvi tõstvana ka suuremale rühmale.

Edaspidi soovin koostöös õpilastega luua isikliku arengu jälgimise mapi, mis annaks mulle ja ka õpilastele nende arengust selgema ülevaate. Refleksiooni õpetamine aitab õpilasel mõista enda kogemusi lugejana, õppijana, kuid arendaks ka tema võimet kirjeldada või selgitada oma tundeid, mõtteid ja käitumist (Pulver ja Toomela 2012: 139). Vajalik on selge arusaam tegevuse eesmärkidest ja nende seostest õpilase keeleoskuse arenguga. Refleksioonimudeli kasutamine suunab õpilast enda kogemuse üle mõtlema ja võib olla osa arengumapist.

Väikese valimi tõttu oli meil vähe varieeruvaid suhtlusolukordi, ettekandeid ja võimalusi kaaslastele küsimusi esitada. Siiski oli plussiks, et õpilased olid sunnitud rääkima ja nende võimeid oli võimalik paremini märgata.

Kuigi õpe seisnes tegelikult lugemishuvi, keelehuvi ja väljendusoskuse arendamises, võis kõrvaltvaatajale jääda mulje, et tegemist on keeleõpperingiga. Sellest tulenevalt pöörduti minu poole konkreetsete hinnangutega õpilaste keeleoskuse kohta. Laste arenguga seotud probleemide äratundmine võtab aega ja lahendus sõltub paljude tegurite koosmõjust, seega pole ühtset ja kiiret kõigile toimivat õppemeetodit ega lahendust (vrd Oksaar 2003: 117–123)

Ma näen esmast keeleringi edu selles, et õpilased käisid järjepidevalt mu tundides kohal. Ilma põhjuseta jäi ära ainult üks tund. Lisaks, kuigi muu emakeelega õpilaste õppevara on puudulik ja õpetaja soov neid kaasata nõuab meeletut panust materjalide kohandamise ja tõlkimise näol, olen ma loonud edasiseks endale teatava baasi. Ülesanded ja teemad on ühtviisi kohandatavad nii kehva lugemisoskusega kui ka väga hea keeleoskusega õpilaste grupile.

Kokkuvõte

Mitmekeelsed klassid ei eksisteeri ainult Eestis, vastupidi, neid eksisteerib igal pool. Eestis oli multikultuursete klasside temaatika varem kõne all üksnes teatud kindlates piirkondades, kuid pärast 2022. aasta kevadet, mil riiki tuli arvukalt Ukraina päritolu õpilasi, on mitmekultuuriliste õpilaste õpetamise keerukus jõudnud paljude õpetajateni. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas keeleringi tegevused võiksid äratada muu emakeelega õpilastes lugemishuvi ja neid igakülselt keeleteemadesse kaasata. Uurimuse viisin läbi tegevusuuringu meetodil, jälgides keeleringi tööd kahe eesti keelt teise keelena kõneleva õpilasega, kes õpivad põhikooliastmes. Vaatlusperioodil käis ringis kokku kolm õpilast, kuid järeldusi sain teha vaid kahe õpilase arengu ja arvamuste põhjal.

Töö keskendus kahele peamisele uurimisküsimusele:

1. Kas ja millist mõju avaldavad keeleringi tegevused õpilaste lugemishuvile?
2. Millised tegevused kaasavad neid rohkem ja millised vähem?

Täiendavaks eesmärgiks seadsin keeleringi tegevuskava koostamise järgnevaks õppeaastaks.

Ringitegevusi planeerides uurisin teaduslikku kirjandust eesti keele kui teise keele õpetamise kohta. Palju aitasid mind edasi teiste maade uuringud kirjanduse õpetamisest mitmekultuurilises klassis, kus õpilaste keeletase on ebahühtlane (vt Locke jt 2009; Dohrn 2014). Lisaks kasutasin olemasolevaid õppematerjale keeleteemade populariseerimise ja keeleteadlikkuse avardamise kohta, toon välja „Kiili“ ülesanded (Kiil 2000). Peagi selgus, et üht õpilast huvitab väga lugemine, kuid ta ei hinda oma lugemisostust kuigi kõrgeks. Seetõttu keskendusime järjekindlalt kirjandustekstide lugemisele ja nende eakohasele tõlgendamisele.

Õpilasi kaasasid enim teemad, mis olid lõbusad (väljasõidud), seotud õpilaste isiklike huvide, vajaduste ja praktilise kasuga (raamatute lugemine ja eesti keele grammatika õpe tavalistes koolitundides paremate hinnete saamise eesmärgil) ning tunnustasid õpilase emakeelt ja kultuuritausta. Ringitöö käigus selgus, et õpilaste teine emakeel aitab esile tuua keelte ja kultuuride kokkupuutepunkte ja lahknevusi. Terased võrdlused ja sisukad arutelud keelelise ja kultuurilise mitmekesisuse üle olid rikastavad kogemused meile kõigile.

Magistritöö raames valminud tegevuskava sisaldab viit peateemat, mis võtavad arutuse alla õpilaste keeletausta ja eesmärkide seadmise, nimeuuringud ja esitlusoskuse arendamise, kirjanduse lugemise, analüüsi ja omaloomingu, õppimise läbi mängude, kriitilise mõtlemise arengu ja keeltevaheliste seoste loomise.

Keeleringi edu peamiseks põhjusteks olid õpilaste emakeele ja kultuuritausta tunnustamine, individuaalne lähenemine ja paindlik tempo, mitmekesiste õppemeetodite kasutamine, positiivse õpikeskkonna loomine ja ajalise surve puudumine. Uurimus kinnitas, et õpilastes lugemishuvi tekitamine ja selle hoidmine on võimalik, kuid nõuab lähenemist, mis arvestab nende keeletaustaga. Edaspidi soovin välja töötada individuaalse arengu jälgimise veelgi täpsema mudeli, et oma tegevusi täpsemalt suunata. Tulemust ei ole võimalik üldistada laiadele gruppidele, kuid tegevuskava on kohandatav emakeeles õppijate rühmale, mitmekultuurilisele rühmale ning lugemisraskustega õpilaste rühmale.

Kirjandus

- Afzal, Afrina, Farah Latif Naz, Muhammad Hamid Nawaz Khan. 2023 Challenges and Benefits of Multicultural Education for Promoting Equality in Diverse Classrooms. *Journal of social sciences review*, 3(2), 511–522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2004. Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Retsensioon. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 437–439. <https://doi.org/10.25656/01:4898>
- Badulescu, Dana ja Dan Cristea. 2020. Reading with the Body and the Bodies of Books. *Philologica Jassyensia*, 16(1), 13–23. University of Iași. https://www.academia.edu/95276796/Reading_with_the_Body_and_the_Bodies_of_Books. (Vaadatud 29.04.2025).
- Bialystok, Ellen. 1986. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57, 498–510. Society for Reserch in Child Development. <https://doi.org/10.2307/1130604>.
- Cogorni Caterina ja Eva-Maria Thüne. 2021. Sprachenportraits und Farben. Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik. Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna. https://www.academia.edu/100906446/Sprachenportraits_und_Farben.
- Dana, Nancy Fichtman. 2016. *Süivitsi tegevusuuringust*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Deci, Edward L., ja Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Dohrn, Antje. 2014. Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. (Toim) Nils Bernstein ja Charlotte Lerchner, *Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht* 93, 135–150. Göttingen: Universitätsverlag. https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-183-2/MatDaF93_978-3-86395-183-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y. (Vaadatud 18.04.2025).
- Dressler, Roswita. 2014. Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners. *TESL Canada Journal* 32(1), 42–552. https://www.researchgate.net/publication/287205256_Exploring_Linguistic_Identity_in_Young_Multilingual_Learners.
- EKR 2007 = *Euroopa Keeleõppe Raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_kee6ppe_raamdokument.pdf. (Vaadatud 28.04.2025).
- Erelt, Mati, Tiiu Erelt ja Kristiina Ross. 2020. *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: EKSA.

- Escobar, Oliver. 2009. The dialogic turn: Dialogue for deliberation. *In-Spire Journal of Law Politics and Societies*, 4, 42–70.
- Faster, Mariko, Nele Karolin Teiva ja Ilona Tragel. 2022. Keeleteaduslik elulugu 3. Nimelood: Mari Tammest Helloworkitty'ni. *Oma Keel* 45 (2), 61–69.
- Garbe, Christine, Karl Holle, Swantje Weinhold (toim). 2010. *adORe – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries*. Frankfurt am Main, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Hausenberg, Anu-Reet, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk. 2004. *Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat*. Tallinn: TEA.
- Henno, Imbi. 2015. *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal. Doktoritöö*. Tallinna Ülikool <https://www.etera.ee/zoom/2100/view?page=3&p=separate&tool=info&view=0,0,2067,2834>. (Vaadatud 25.05.2025).
- Hint, Helen (toim). 2021. Keeleteaduslik elulugu (artiklisari). *Oma Keel*. 2 (2021–käesolev) Emakeele Selts.
- Kasap, Süleyman. 2021. The language portraits and multilingualism research. *Eurasian Conference on language & Social Sciences*. Gjakova, Kosovo. https://www.researchgate.net/publication/350515917_The_language_portraits_and_multilingualism_research.
- Kerge, Krista. 2003. Eesti kirjakeele mõtteruum. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 49. 7–19. <https://www.emakeeleselts.ee/valjaanne/emakeele-seltsi-aastaraamat-49-2003/>.
- Kerge, Krista. 2009. *Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument*. Toim: Krista Kerge. Tallinn: REKK 2008 https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Lugemisoskus__PISA_2009__Raamdokument.pdf. (Vaadatud 29.04.2025).
- Kiil. 2020. Keeleteaduse viktoriin „Kiil“. *Teaduskooli E-õppekeskus*. (2020 – käesolev). <https://e-oppekeskus.ee/viktoriinid/keeleteaduse-viktoriin/>.
- Kikerpill, Tiina. 2010. *Lugemisoskuse mõõtmine eesti keeles teise keelena. Testisoorituse kvalitatiivne analüüs*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/01cc77e5-b2f3-40b9-8ac8-6279883452d9/content>
- Kitsing, Maie. 2011. *PISA 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/pisa_2009_eesti_oppetunnid.pdf. (Vaadatud 09.05.2025).

- Kitsnik, Mare ja Svetlana Melnikova. 2023. Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. *Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 33(2023). 47–8. <https://doi.org/10.5128/LV33>.
- Kivi, Meeri, Piret Mäeniit ja Aita Nurga. 2011. *Eesti nimed*. Tallinn.
- Korkus, Mari-Liis. 2023. Keeleteadusüritused noortesõbralikus kastmes. *Oma Keel* 2(47), 87–91. <https://www.emakeeleselts.ee/wp-content/uploads/2023/11/korkus.pdf>. (Vaadatud 25.05.2025).
- Krull, Edgar. 2001. Õppimise kognitiivsed ja konstruktivistlikud käsitused. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kärtner, Piret. 2000a. *Kõnelemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, Piret. 2000b. *Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Käsper, Maile. 2021. *Supporting primary school students' text comprehension and reading interest through teaching strategies*. Doktoritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/71633>
- Leis, Kristin. 2016. *Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil*. Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/798747b8-b21b-4c1a-b527-46d66f400e57>
- Liinev, Maili, Anneli Laamann, Kaja Kivisikk, Mare Mürsepp, Jaana Koger, Kadi Lukanenok, Kadi Künnapuu, Mari Täht, Meeli Pandis ja Maria Jürimäe. 2021. *Lugemispesa. Toetava kirjaoskuskeskonna käsiraamat*. (Toim) Maria Jürimäe. Eesti Lugemisühing.
- Linnakylä, Pirjo. 2008. *Wie kann man schüler und schülerinnen für das lesen motivieren? – Checkpoint literacy*. (Toim) B. Hoffmann, R. Valtin. Berlin: DGLS, 20–39. <https://doi.org/10.25656/01:24193>.
- Little, Sabine. 2021. *Language Portraits*. (Video). Lost Wor(l)ds <https://www.multilingualism-in-schools.net/language-portraits/>. (Vaadatud 18.05.2025).
- Locke, Terry, Gail Cawkwell, and Emilie Sila'ila'i, with Alison Cleary, Willem de Beer, Sandy Harris, Elizabeth Lumby, David Riley, Janet Sturgess ja Julie-Ann Thumath. 2009. *Teaching Literature in the Multicultural Classroom*. Wellington. <https://tlri.org.nz/wp-content/uploads/2024/06/1065-Final-Report.pdf>. (Vaadatud 04.05.2025).
- Löfström, Erika ja Linn Areskoug. 2020. *Teeme tegevusuuringu! Tegevusuuringu käsiraamat*. Eduko.

- <https://www.uu.se/download/18.2293423318ecba401bd734d/1712906993797/teeme-tegevusuuringu.pdf>. (Vaadatud 21.05.2025).
- Melnikova, Svetlana. 2022. *Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- <https://www.etera.ee/zoom/198775/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Nummert, Mari-Liis, Halliki Harro-Loit, Mari-Liisa Parder. 2022. Õpetajate arusaamad väärtustele keskenduvast dialoogilisest kommunikatsioonist mitmekultuurilises õpikeskkonnas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. 10(2). 48–75.
- <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.03>.
- Oksaar, Els. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Org, Andrus. 2010. Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses. *Õppekava infoportaal*. <https://oppekava.ee/vaartuskasvatus-kirjandusopetuses/>. (Vaadatud 29.04.2025).
- Org, Andrus. 2023. Didaktilised printsiibid. *Loengukonspekt*. Kasutatud 24.05.2025.
- Padrik, Marika ja Merit Hallap. 2020. *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. Rita-ränne projekt.
- https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf. (Vaadatud 25.05.2025).
- Papadimitrou, Marina. 2014. *Transkultureller Literaturunterricht in der globalisierten Schulklasse. Kulturelle Identitätskonzepte in literaturdidaktischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Phillipson, Neil ja Rupert Wegerif, R. 2016. *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621869>.
- Pilli, Einike ja Taavi Vaikjärv. 2015. Ümberpööratud klassiruumi meetod kui õppija vastutuse kujundaja. *KVÜÕA toimetised. Tõhus õpe kõrgkoolis* 20. 165–175.
- https://www.ksk.edu.ee/wp-content/uploads/2016/01/KVYOA_20_10_Pilli_Vaikjarv.pdf. (Vaadatud 02.05.2025).
- Puksand, Helin. 2012. Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus*. 2012. 824–835. <https://doi.org/10.54013/kk660a3>.
- Puksand, Helin, Ele Arder, Annika Bauer, Aleksandra Ljalikova, Hiie Rüütel ja Tiina Rüütmaa. 2023. Luksemburg – kas mitmekeelsuse realiseerunud utoopia? *Sirp* 10.02.2023. <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/varamu/luksemburg-kas-mitmekeelsuse-realiseerunud-utoopia/>. (Vaadatud 19.01.2025).

- Pulver ja Toomela. 2012. *Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne*. Tallinn. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/4a787edd-7135-4c22-8a73-6536e58d4cb6/content>. (Vaadatud 25.05.2025).
- PRÕK 2023 = *Põhikooli riiklik õppekava*. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010?leiaKehtiv>. (Vaadatud 25.05.2025).
- PRÕK 2023 Lisa 1 = *Põhikooli riiklik õppekava Lisa 1*. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Riigi Teataja. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa1.pdf. (Vaadatud 25.05.2025).
- Ränik, Liis. 2024. *Klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele eestikeelses klassis*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Schramm, Karen. 2001. *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Stoller, Fredricka ja William Grabe. 1993. Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. *Second language reading and vocabulary learning*. 24–45.
- Teiva, Nele Karolin ja Ilona Tragel. 2021. Keeleteaduslik elulugu 1. Teadlik ja teaduslik pilk oma keeleelule. *Oma Keel* 43 (2), 66–71.
- Tire, Gunda, Helin Puksand, Tiina Kraav, Hannes Jukk, Imbi Henno, Kristina Lindemann, Karin Täht, Kenn Konstabel, Birgy Lorenz ja Maie Kitsing. 2023. *PISA 2022 – Eesti tulemused*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf. (Vaadatud 25.05.2025).
- Uibu, Krista ja Elve Voltein. 2010. Teine kooliaste: eesti keel ja kirjandus. – *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (Toim) Eve Kikas. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 231–241.
- Uusen, Anne. 2006. *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu: Atlex.

Summary

Possibilities to promote the development of reading interest among primary school students whose first language is not Estonian through extracurricular activities

In order to develop appropriate language learning methodology, they may experiment with different approaches, such as club activities. A language club helps create a positive learning environment where there is no time pressure to teach specific language topics according to the curriculum. I wanted to create a learning environment for my students that is creative, flexible, and inspiring. As a teacher, I have sought opportunities to also teach skills that would benefit students when moving to another school or studying in another country, and I created a language club at my school, which was attended by three basic school students.

The aim of this action research was to find out how language club activities could arouse reading interest in students with different native languages and support their expressive skills.

Based on this aim, I formulated two research questions:

1. Do language club activities have an impact on students' reading interest, and if so, what kind?
2. Which activities engage them more and which less?

I set an additional goal of creating a language club activity plan that could also be used in the following academic year.

When creating the language club, the key question was how to generate reading interest in students. When planning club activities, I studied scientific literature on teaching Estonian as a second language. Studies (e.g., Locke et al. 2009; Dohrn 2014) from other countries on teaching literature in multicultural classrooms where students' language levels are uneven helped me greatly. Additionally, I used existing learning materials to popularize language topics and broaden language awareness. Due to one student's high reading interest, we consistently focused on reading literary texts and age-appropriate interpretation.

The master's thesis consists of an introduction, four chapters, a bibliography, an English summary, and four appendices. In the first chapter, I presented theoretical starting points and previous research on supporting reading interest. In the second chapter, I examined the process of creating the language club through action research, the specifics of the club's students, and the research material. The third chapter introduces club activities and adaptations that were carried out. Additionally, in the fourth chapter, I present the results of two surveys. I also

introduced the created activity plan in this chapter. The fourth chapter summarizes the completed process and reveals development opportunities.

The action plan developed within the framework of the master's thesis contains five main themes. These themes address students' language background and goal setting, name studies and presentation skills development, literature reading, analysis, and original creation, learning through games, critical thinking development, and creating interlingual connections. During the period from October 9, 2024, to May 14, 2025, club sessions took place once a week for a total of 19 times. As a result of the study, it became clear that students' reading interest increased or remained the same. Students were most engaged by topics that were fun (field trips), related to students' personal interests, needs and practical benefits (reading books and learning Estonian grammar for better grades in regular school lessons), and recognized the student's native language and cultural background.

The main reason for the language club's success was recognizing students' native language and cultural background, individual approach and flexible pace, use of diverse teaching methods, creating a positive learning environment without time pressure. The study confirmed that generating and maintaining reading interest in students is possible, but requires an approach that takes their linguistic background into account. It would be worthwhile to develop a model for tracking individual development in order to direct one's activities more precisely. The results cannot be generalized to large groups, but the activity plan is adaptable for groups with native speakers, multicultural groups, and groups of students with reading difficulties.

Lisa 1. Keeleringi tegevuskava

Peateema: keel ja identiteet

Otsime vastust küsimustele:

1. Mida me keele kohta teame?
2. Kust meie arvamused keele kohta tulevad?
3. Milliseid keeli me räägime ja kuidas see meid mõjutab?
4. Kuidas mõjutab ümbritsev maailm keelt, mida me kasutame?
5. Kuhu ma ise soovin jõuda?
6. Mis on minu individuaalsed eesmärgid?

Teemad ja tegevused	Materjale	Mõisted ja aspektid
<ul style="list-style-type: none">• Mis on keel?• Keeleportree• Minu keele CV/ajajoon• Enesearengu jälgimise mapp	<ul style="list-style-type: none">• Keeleportree• „Keeleteaduslik elulugu I“• CV näide• Enesearengumapp• Kuidas aju õpib?• Canva	<ul style="list-style-type: none">• <i>individuaaltöö</i>• <i>tekstide loomine</i>• <i>tekstide märkamine</i>• <i>tekstide lugemine</i>• <i>kuulamine</i>• <i>rääkimine</i>• <i>kirjutamine</i>• <i>kaasõppija tagasiside</i>• <i>tarbetekst</i>• <i>kommentaar</i>• <i>CV</i>• <i>ladina keel</i>• <i>tähelepanu</i>

Peateema: nimed ja tähendused

Otsime vastust küsimustele:

1. Mis on minu nime päritolu ja tähendus?
2. Kas minu nimi ulatub põlvkondade taha?
3. Kuidas uurida oma nime ja sugupuud?
4. Kuidas tekivad uued sõnad ja nimed?

Teemad ja tegevused	Materjale	Mõisted ja aspektid
<ul style="list-style-type: none"> • Isiklik nimelugu • Kohanimelugu • Keeleringi nimekonkurss • Sõnase konkurs 	<p>Nimede statistika</p> <p>Populaarsed nimed 2023</p> <p>Isikuloo keskus</p> <p>kohanimede seosed teiste nimedega. Horisont 6 2020 lk 56</p> <p>Nova seletab: kuidas tekivad uued sõnad?</p>	<p><i>tekstide loomine</i></p> <p><i>individuaaltöö</i></p> <p><i>rühmatöö</i></p> <p><i>andmeotsing</i></p> <p><i>andmete lugemine</i></p> <p><i>suguvõsa uurimine</i></p> <p><i>populaarteaduslik tekst</i></p> <p><i>onomastika</i></p> <p><i>variatsioonid</i></p> <p><i>vana kirjaviis</i></p>

Peateema: lugemine ja kirjandus

Otsime vastust küsimustele:

1. Millised tekstid meid mõjutanud on?
2. Milline on kirjanduse roll meie peredes?
3. Kuidas ma tekstist aru saan ja millest ma ei saa?
4. Mida see sõna tähendab?

Teemad ja tegevused	Materjale	Mõisted ja aspektid
<ul style="list-style-type: none"> • Kirjanduse roll perekonnas 	<p>„Stiiliharjutused“, toim Indek Koff. Tallinn, 2018</p> <p>folklore.ee andmebaasid</p>	<p><i>rühmatöö</i></p> <p><i>sõnavara</i></p> <p><i>idioomid ja metafoorid</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Raamatupuu (à la sugupuu) • Lugemine • Lugemisstrateegiad • Žanriõpetus • Luule muusikas 	Juhan Liiv Rahvalaul ja räpp	<i>rahvajutt, muinasjutt eepika, draamatika, lüürika tegelase kaardistamine rahvusvaheline lasteraamatute päev kirjandus ja müüt tänapäeva rahvaluule</i>
--	---	--

Peateema: mängud, loovus ja refleksioon

Otsime vastust küsimustele:

1. Mida ma tunnen?
2. Mida ma oskan?
3. Kuidas panna mõte pilti?
4. Kuidas ma teisi juhendan?

Teemad ja tegevused	Materjale	Mõisted ja aspektid
<ul style="list-style-type: none"> • Emotsioonid • Alias • Sõnamängud • Mäng „Kes ma olen?“ • Mängu loomine teose põhjal • Animatsioon • Meemid 	Tunde- ja õppekaardid Lauamängud folklore.ee/Reebus/tyybid jutupliiats	<i>stsenarium narratiiv Character AI – karakteri ja mängu idee loomine strateegia piltmõistatused loovus mängureeglid mängustamine keeleõppes tagasiside ja refleksioon</i>

Peateema: tekstide tõlgendamine ja keeleline analüüs

Otsime vastust küsimustele:

1. Kuidas on keel ja mõtlemine seotud?
 2. Kas eesti keel on suur või väike keel?
 3. Mis on sugulaskeeled ja kuidas me seda teada saame?
 4. Mis on keeltel ühist ja erinevat?
 5. Kuidas mitmekeelsus mõjutab mind?
 6. Keelefaktid ja väärarvamused
-

Teemad ja tegevused	Materjale	Mõisted ja aspektid
<ul style="list-style-type: none">• Lingvistikaülesanded• Kuidas me mõtleme?• Sugulaskeeled• Eesti keel teiste keelte seas• Minu emakeel (muu kui eesti)• Kõnekeel ja släng• Suuline keel	<p>Lingvistikaolüpiaad „Kiil“</p> <p>Inimmõistuse keelest</p> <p>Horisont</p> <p>viktoriinid.ee</p> <p>grambank.cld.org</p> <p>www.ethnologue.com</p> <p>Nova seletab: miks inglise keele hääldus ja kirja pilt teineteisest erinevad?</p> <p>Nova seletab: mis on soome-ugri keeled?</p> <p>eestijuured.ee</p> <p>identifitseerimisharjutus lk 208</p> <p>Ma võin olla mõlemad</p>	<p><i>korpus</i></p> <p><i>andmebaasid</i></p> <p><i>mitmekeelsus</i></p> <p><i>keelepüü</i></p> <p><i>keelesugulus</i></p> <p><i>grammatika</i></p> <p><i>struktuur</i></p> <p><i>laensõnad</i></p> <p><i>foneetika</i></p> <p><i>idiolekt</i></p> <p><i>stiil ja register</i></p>

Lisategevused: väljasõidud, õppekäigud

Lisa 2. Näidistund. Tunnikava ja tööleht (Antje Dohrni järgi)

- I tund. Esmane tekstiga tutvumine. Õpilased loevad rahvajuttu.
- Õpilased leiavad omadussõnu.
- Õpilased otsustavad, millised sõnad iseloomustavad rebast ja taati. Lubatud on tõlkida sõnaraamatuga. Vastuste põhjendamise ja võrdlemine, kes mida leidis.
- Õpilased täidavad harjutuse 3. Vaja on abiraamatuid, kus on loomade pilte, jutte jne
- Arutelu, harjutus 4.
- Harjutus 5 arutelu. Too paralleele päriselust.

Lugemistekst: Ernst Peterson-Särgava „Rebane varastab taadi kalad“

1. Kirjuta kahte tulpa omadussõnad, mis iseloomustavad rebast ja taati.

2. Millised sõnad iseloomustavad rebast ja millised taati? Miks?

julge, rumal, ülbe, näljane, lihtsameelne, kaval, rahulik, andekas, naiivne, kogenematu, tige, intelligentne, rõõmus, vihane, pahane, kiire, lihtne, kohkunud, rahulolev, salajane, hiiliv, pealiskaudne, arvestav, tark

3. Leia iga sõna jaoks, mis üle jäi, sobiv loom, et seda looma selle omadussõnaga iseloomustada (nt lõvi = julge).

4. Millistes kultuurides kirjeldatakse neid loomi nende omadussõnadega? Kus see nii ei ole?

5. Millal võivad taat ja rebane elus kokku puutuda?

- II tund. Järkjärguline tekstianalüüs.
- Harjutus 1, õpilased tegelevad sõnavaraga (leiavad sõnale või fraasile sobiva tähenduse, välja lõigatud sõnaribad).
- Harjutus 2, sõnarea lugemine.
- Õpilased loevad lugu vastavalt jagatud rollidele.
- Samateemalise animatsiooni vaatamine:
<https://digiarhiiv.pallasart.ee/teos/2019/3363/reinuvader-rebane-ja-piripill-hunt>
- Jutu ettelugemine või kuulamine:
<https://www.folklore.ee/muinasjutt/valgoharg/eesti/rebane-varastas-kalaja>
- Õpilased joonivad alla tekstis tundmatud sõnad.

1. Otsi fraasile tähendus, võrdle kaaslasega.

vana valge	valget värvi hobune
mutsutas	tegi suuga musi häält
söögipoolis	toit
pilduma	viskama, loopima
silma viskama, silma visanud	vaatama, vaadanud
ligidale	lähedale
õled	kuiv hein, põhk, rohukõrred
eit	vana naine, naine
nälg majas	kõht on tühi
regi, ree, reele	saan (suur kelk, millega sõideti talvel lume peal)

2. Loe häälega sõnarida.

hobune → kodune → kodude → kodule → kojale → poegade → poeg

loeb → loeks → loob → lood → loog

ree → regi → tegi → teine → sein → hein

tühi → tähi → nägi → näeb → säeb → läeb → läinud → näinud → käinud

kraam → kraav → kaev → kaevu → taeva → vaeva → laeva → leiva → keeva → teevad

Lisa 3. Küsimustiku vorm 1

Keeleringi küsimustik

Hea õpilane. Palun sul vastata lühikesele küsimustikule keeleringi ja sinu huvide kohta. Võid vastata oma emakeeles. Küsimuste vastuseid kasutan oma magistritöös. Vastused on anonüümsed. Küsimustikule vastamine on vabatahtlik.

**Viitab kohustuslikule küsimusele*

1. Miks sa keeleringi tulid? *
2. Millised on sinu ootused, kui mõtled keeleringi tegevustele? *
3. Kui sa mõtled ajale, mil keelering alustas, siis kuidas on sinu keeleoskus muutunud? *
4. Millised eesmärgid on sul keeleringis kevadeks? *
5. Millised eesmärgid on sul eesti keele oskusega seoses? *
6. Millised keele- ja kirjandusteemad sind enim huvitavad? *
7. Mis sulle eesti keele juures kõige rohkem meeldib ja miks? *
8. Milliseid uusi sõnu oled viimasel ajal õppinud? *
9. Millised teemade üle sulle meeldiks arutada? *
10. Mis on sinu lemmikraamat ja miks see sulle meeldib? *
11. Kui tihti sa loed raamatuid vabal ajal? * (Märkige kõik sobivad.)
 - Iga päev
 - Mõnel päeval nädalas
 - Kord nädalas
 - Kord kuus
 - Harvem kui kord kuus
12. Kas sa eelistad lugeda paberraamatuid või e-raamatuid? Miks? *
13. Millist tüüpi kirjandusteoseid sa tavaliselt loed? * (Märkige kõik sobivad.)
 - Seiklusjutud
 - Fantaasia
 - Armastus
 - Kohustuslik kirjandus koolis
 - Õppekirjandus
 - Muu:
14. Kas sa soovid veel midagi lisada?

Lisa 4. Küsimustiku vorm 2

Keeleringi küsimustik

Hea keeleringi õpilane! Seoses ülikooliõpingutega palun sul vastata järgmistele küsimustele. Palun mõtle keeleringi peale ja põhjenda oma vastuseid. See aitab mul keeleringi tegevusi hinnata ja õpetajana keeleringi paremaks teha. Sa võid vastata oma emakeeles.

Vastused on anonüümsed. Küsimustikule vastamine on vabatahtlik.

**Viitab kohustuslikule küsimusele*

1. Millist abi sa oled üldiselt eesti keelt õppides vajanud, aga pole saanud? *
2. Mis sa arvad, milliseid keeli sul tulevikus vaja läheb? *
3. Mis motiveeris sind igal kolmapäeval keelringi tulema? *
4. Mida uut sa oled keeleringis õppinud / teada saanud? *
5. Mis teemad olid sinu jaoks kasulikud? (Palun anna hinnang skaalal 1–5. Number 1 tähendab, et tegevus ei olnud sulle kasulik. Mida suurem number, seda kasulikumaks tegevust enda jaoks pead.) *

Tegevus	1 – ei olnud kasulik	2	3	4	5 – oli väga kasulik
keeleportree joonistamine					
isiklik nimelugu					
raamatute/ tekstide lugemine					
raamatutegelaste üle arutamine					
koolielust rääkimine					
keeleülesannete lahendamine					
teatriskäik					
Veel...					

6. Millised teemad olid sinu jaoks huvitavad? Miks?*
7. Millised teemad olid sinu jaoks igavad? Miks?*
8. Kas on teemasid, mida oled tahtnud arutada, aga pole olnud võimalust?*
9. Missugune oli su keelehuvi ENNE keeleringi?
 - väga suur
 - suur

- keskmine
- väike
- olematu

10. Milline on su keelehuvi NÜÜD peale keeleringis osalemist?

- väga suur
- suur
- keskmine
- väike
- olematu

11. Milline oli su lugemishuvi ENNE keeleringi tulemist?

- väga suur
- suur
- keskmine
- väike
- olematu

12. Milline on su lugemishuvi NÜÜD peale keeleringis osalemist?

- väga suur
- suur
- keskmine
- väike
- olematu

13. Kuidas sa hindad keeleringi osa selles?

- väga suur
- suur
- keskmine
- väike
- olematu

14. Mida võiks mina õpetajana keeleringis paremini teha? Milliseid teemasid või tegevusi võiks tulevikus käsitleda?*

15. Kas sa sooviks tulevikus veel keeleringis käia, nt järgmisel õppeaastal?*

16. Kas tahad veel midagi öelda?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelin Põlma,

- 1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Põhikooli muu emakeelega õpilaste lugemis- ja keelehuvi arendamise võimalustest huviringitegevusega“, mille juhendaja on Mari-Liis Korkus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
- 2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
- 3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
- 4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Evelin Põlma

26.05.2025