

## Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides

MARE KITSNIK<sup>1</sup>, SVETLANA MELNIKOVA  
Tartu Ülikooli Narva Kolledž<sup>1</sup>

**Ülevaade.** Teise keele oskuse arenemiseks on vaja selles keeles palju lugeda, kuid põhikooli õpilaste lugemissoov on sageli madal. Artiklis käsitletakse tegevusuuringut, milles otsiti vastust küsimusele: kas süsteemsete mängustatud lugemistundidega saab muuta eestikeelse ilukirjanduse lugemise eesti keelt teise keelena õppivate kaheksanda klassi õpilaste jaoks huvitavamaks ja tõhusamaks? Uuringu käigus sekkuti ühe kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele lugemistundide metoodikasse: raamatu "Tont ja Facebook" (Kivirähk 2019) põhjal loodi ja viidi läbi 15-tunnine süsteemne mängustatud aktiivõppeprogramm. Õpetaja uurimispäevikust saadud uurimisandmeid analüüsiti kvalitatiivselt. Õpilaste tagasisideankeetidest saadud andmeid analüüsiti nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt ning õpilaste lugemisuskust mõõtvatest testidest saadud andmeid kvantitatiivselt. Analüüs näitas, et sekkumise käigus kasutatud ülesanded olid aktiivsed, õpilasi haaravad ja neile jõukohased ning õpilaste suhtumine lugemistundidesse muutus märgatavalt positiivsemaks ja eestikeelsete tekstide lugemisse positiivsemaks. Lugemisuskus uuringu perioodil märgatavalt ei paranenud.

**Võtmesõnad:** põhikool; suhtumine; lugemisuskus; eesti keel teise keelena

## 1. Sissejuhatus

Lugemine on teise keele õppimisel oluline mitmel põhjusel. Lugemise kaudu saadakse infot ja teadmisi, loetavad tekstid tekitavad õpitava keele ja kultuuri suhtes emotsioone ning arendavad mõtlemist, arusaamu, hoiakuid ja väärtushinnanguid (Kaakinen jt 2018; Uibu & Voltein 2010). Lugemine annab ka suure osa keelelisest sisendist, mis arendab õppija keelekonstruktsioone (sõnavara ja grammatika ühendeid, milles on koos vorm, tähendus ja kasutusfunktsioon) (N. Ellis 2013; Eskildsen 2008). Seega on eesti keele kui teise keele õppimiseks kasulik lugeda palju eestikeelseid tekste, kuid õpilased ei ole selleks eri põhjustel (tekstide pikkus, igavus ja raskus, ülesannete ühetaolisus jmt) alati motiveeritud (Kitsnik & Sooalu 2020; Rüütel 2019; Metslang jt 2013; Kärtner 2000). Artiklis otsitakse vastust küsimusele, kas huvitavamate ja süsteemsemate lugemistundidega saab muuta eestikeelsete raamatute lugemise muu emakeelega õpilastele meeldivamaks ning keeleoskuse arengut toetavamaks. Artikkel põhineb Svetlana Melnikova (edaspidi: õpetaja) magistritööl "Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides" (Melnikova 2022), mille juhendaja oli Mare Kitsnik (edaspidi: juhendaja). Magistritöö käigus viidi läbi tegevusuuring: sekkuti ühe kaheksanda klassi tavapärasesse eesti keele teise keelena lugemistundidesse, mida õpetaja oli juba mõned aastad läbi viinud, kuid mis ei tekitanud tema hinnangul õpilastes lugemisrõõmu ega lugemissoovi. Tegevusuuringu käigus lõi õpetaja juhendaja juhendamisel Andrus Kivirähki raamatu "Tont ja Facebook" (2019) põhjal 15-tunnise mängustatud aktiivõppeprogrammi, viis selle läbi ning analüüsis õpetaja uurimispäeviku, õpilaste tagasisideküsitluste ning lugemisoskust mõõtvate testide andmeid. Artikli teoreetilistes osades arutletakse teises keeles lugemisoskuse õpetamise (ptk 2) ning õpilastes lugemissoovi tekitavate meetodite üle (ptk 3). Artikli neljas peatükk käsitleb läbiviidud sekkumist ja nii õpetaja kui ka õpilaste hinnanguid selle kohta. Uurimistulemused on esitatud kahes osas: viiendas peatükis on õpetaja uurimispäeviku analüüsi

tulemused ja kuuendas peatükis õpilaste küsitluste ja lugemistestide tulemused. Artikli lõpetab arutelu.

## 2. Kuidas õpetada õppijaid teises keeles lugema?

Lugemisoskus on üks neljast keelelisest osaoskusest kuulamise, rääkimise ja kirjutamise kõrval, mida eesti keele kui teise keele kommunikatiivses õppes arendatakse (EKR 2007). Lugemisoskus tähendab suutlikkust dekodeerida ja mõtestada kirjalikus vormis esitatud teksti, et võtta vastu selle kaudu edastatud tähendusi (Mikulecky 2008). Lugemisoskuse omandamine algab madalama taseme oskustest, nagu sõnade äratundmine, teksti mehhaaniline lugemine ja esmase tähenduse mõistmine. Järgneb funktsionaalne lugemisoskus ehk oskus kasutada loetud tekstidest saadud teadmisi nii oma igapäevaelu eesmärkide saavutamiseks kui ka laiemalt. Kõrgema taseme lugemisoskus tähendab teksti kriitilist lugemist ehk loetu analüüsimist, autori eesmärkide mõistmist ning esitatud arvamuste ja väidete hindamist. (Grabe 2009: 16; Lerkkanen 2007; EKR 2023).

Teises keeles lugedes kandub suur hulk esimeses keeles omandatud lugemisoskuse komponente üsna hästi üle (Kaivapalu & Martin 2010). Samas on teises keeles lugemine esimeses keeles lugemisest siiski mitmel põhjusel keerukam. Teises keeles lugeja esimeseks takistuseks on tavaliselt väiksem sõnavara kui esimeses keeles lugejal. Teiseks takistuseks on oskamatus esimese keele lugemisstrateegiaid üle kanda. Näiteks püütakse teises keeles lugedes tõlkida teksti sageli sõna-sõnalt, selle asemel, et leida võtmesõnu, kasutada teksti mõistmisel oma varasemaid teadmisi ja ignoreerida ebaolulist. Kolmandaks takistuseks on lugeja esimese keele ja kultuuri põhjal kujunenud vaimsed skeemid, mille tõttu lugeja loeb ja tõlgendab teksti tendentslikult. (Xiangying 2011; Mikulecky 2008)

Lugemisoskuse tõhusaks arendamiseks teise keele õppes on kõigepealt vaja valida lugemiseks sobivad tekstid. Kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete kohaselt peaksid teises keeles loetavad tekstid olema elulised ning mitmekesise sisu ja vormiga (Tomlinson 2010). Seega peaksid muu

emakeelega õppijad lugema eesti keeles eri tüüpi tekste: tarbetekste (nt sõnumeid, kirju, teateid, juhiseid), teabetekste (nt populaarteaduslikke artikleid, teabegraafikat), meediatekste (nt uudiseid, arvamusi, intervjuusid, blogipostitusi) ja ilukirjanduslikke tekste (nt jutustusi, luuletusi) (EKR 2023). Tekstid peaksid olema võimalikult autentsete ehk loodud mitte õppe-eesmärgil, vaid päriselu suhtlusvajadusi silmas pidades (Thomas 2014; Tomlinson 2012). Autentsete tekstide eeliseks on nende elulisus ja loomulik keelekasutus. Autentsete tekstide puuduseks võib olla nende sisuline ja keeleline keerukus, mis takistab madalamatel keeleoskustasemetel olevail õppijail tekstidest arusaamist (Crossley jt 2007). Autentseid tekste saab toimetada tasemekohaseks neid lühendades ning neis esinevaid keelekonstruktsioone ja mõttekäike lihtsamalt sõnastades, kuid seejuures ei tohi tekstid muutuda keeleliselt ega sisuliselt ebaloomulikuks (Kitsnik jt 2022; Crossley jt 2007). Lihtsustamise võimalused sõltuvad ka tekstiliigist. Näiteks ilukirjandust ei ole võimalik lihtsustada, sest ilukirjanduse keel kaotaks sel juhul oma kujundlikkuse, isikupära ja väljendusrikkuse ehk oma põhiomadused.

Lugemisoskuse teadlikuks arendamiseks on vaja loetava tekstiga aktiivselt tegeleda (Kitsnik 2018b). Selleks täidetakse teise keele tunnis lugemisülesandeid, mis jagunevad: lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks (Farmer 2008). Lugemiseelsete ülesannete eesmärk on häälestada õppijad lugemisele ning aktiveerida nende taustateadmised loetava teksti suhtes. Lugemiseelseteks ülesanneteks on teemakohane vestlus, piltide või võtmesõnade põhjal ennustamine vmt. Lugemisaegsed ülesanded arendavad lugemisstrateegiaid ehk õpetavad teksti lugema vastavalt teksti tüübile ja lugemise eesmärgile (Farmer 2008). Peamised lugemisstrateegiad on üldlugemine, valiklugemine, süvalugemine ja loovlugemine. Üldlugemine (ingl *global reading*) on pealiskaudne lugemine teksti sisust ülevaate saamiseks, nt ajaleheartikli pealkirja ja mõne lõigu lugemine. Valiklugemine (*selective reading*) on tekstist spetsiifilise info otsimine, nt sõiduplaani lugemine. Süvalugemine (*intensive reading*) on lugemine eesmärgiga saada tekstist täpselt aru, nt seadme kasutusjuhendi lugemine. Loovlugemine (*creative reading*) on lugemine

naudingu saamiseks, näiteks jutustuse lugemine. (Kärtner 2000: 14–15) Luges kasutatakse vastavalt vajadusele ülevalt alla lugemisviisi (*top-down processing*) või alt üles lugemisviisi (*bottom-up processing*). Alt üles luges alustatakse sõnade kokkulugemisest ja vormide mõtestamisest, edasi liigutakse fraaside ja lausete kokkulugemiseni ja lõpuks püütakse aru saada kogu teksti mõttest. Ülalt alla luges kasutab lugeja oma üldteadmisi maailma ja loetava tekstiüübi kohta ning loeb teksti tervikuna, süvenemata detailidesse. (Kader 2009) Lugemisaegseid ülesandetüüpe on palju: tekstist kindla info otsimine, tekstist teemakohaste mõtete otsimine, tekstikohaste väidete õigsuse hindamine jpm (Farmer 2008). Lugemisaegsest ülesandest sõltub ka, kui keerukas tundub lugeja jaoks lugemistekst. Lugemisjärgsed ülesanded peaksid võimaldama õppijatel loetu üle arutleda, siduda loetut oma arvamusega või kasutada loetut kokkuvõtte, ettekande, loovtöö vmt tegemiseks (Turnbull & Evans 2017).

Eesti keele kui teise keele lugemisoskuse õpetamist koolis ei ole palju uuritud. Helena Metslangi jt (2013) läbi viidud mahukas uurimus selgus, et 9.–12. klassi eesti keele tundides tegeldi lugemisoskuse arendamisega osaoskustest kõige enam, kuid loeti peamiselt õpikutekste ning lugemisülesanded olid üsna ühetaolised (teksti lugemine ja jutustamine, küsimustele vastamine, loetu kaaslastele tutvustamine). Õpetajad väitsid, et paljudel õpilastel on lugemisega raskusi ja sellepärast on vaja tundides tegeleda ka mehhaanilise lugemisega. Õpilased soovisid aga rohkem harjutada autentsete tekstide (nt ajaleheartiklite) lugemist. (Metslang jt 2013: 127)

Hiie Rütli magistritöös (2019) uuriti gümnaasiumiõpilaste arvamust eesti keele kui teise keele tundides kasutatavate õppetegevuste huvitavuse ja kasulikkuse kohta. Selgus, et gümnaasiumis loetakse küllaltki palju autentseid artikleid ning jutustatakse neid tunnis ümber. Õpilased pidasid seda tegevust üsna kasulikuks, eriti sõnavara arengu seisukohalt, aga ka igavaks ja liiga mahukaks tööks. Eestikeelset ilukirjandust eesti keele kui teise keele tundides palju ei loeta, kuid osa õpilaste arvates oleks see kasulik eesti kultuuri, ajaloo, traditsioonide ja inimeste mõtteviisiga tutvumiseks ning sõnavara laiendamiseks. Kokkuvõttes

nimetati lugemist huvitava ja kasuliku õppetegevusena väga harva (4% vastustest).

Monika Sooalu magistritöös (Sooalu 2016; Kitsnik & Sooalu 2020) tuli üheksanda klassi õpilaste arvamustest välja, et neile mõjub demotiveerivalt loetavate tekstide igavus ja elukaugus, pikkade tekstide andmine kodulugemiseks, igavad ja rasked ülesanded (tekstide tõlkimine, palju eksamitüüpi ülesandeid). Õpetajad arvasid, et õpilased ei suuda keskenduda ja neile ei meeldi pikemaid tekste lugeda ka emakeeles.

Mare Kitsnik tugineb projekti RITA-Ränne teemakokkuvõttes (2018a) nii varasematele allikatele kui ka projekti raames läbi viidud tunnivaatlustele ning väidab, et üheks oluliseks võimaluseks õpilaste eesti keele kui teise keele oskust kiirelt tõsta on õppemetoodika arendamine. Praegu kasutatakse paljudes eesti keele kui teise keele tundides liiga palju traditsioonilisel grammatika-tõlkemeetodil põhinevaid õppetegevusi: loetakse pikki igavaid tekste ja tehakse rutiinseid ning sageli ebaloomulikke ülesandeid (nt loetakse teksti lausehaaval kõva häälega ette ja tõlgitakse ning vastatakse lugemiskontrolli tüüpi faktiküsimustele). Tundides napib õpilasi tegelikult haaravaid teemasid ja kommunikatiivsel lähenemisel põhinevaid aktiivseid tegevusi, õpikud on kohati vananenud ning õpilastele huvipakkuvaid autentseid tekste kasutatakse vähe. Ühe meetoodikat arendava võimalusena võiks luua autentsete tekstide kasutamist õpetava juhendi, milles oleks soovitud autentsete tekstide valimiseks ja nende juurde mitmekesiste ülesannete loomiseks, nii et tekiks huvitav, aktiivne ja jõukohane õppetsükkel. (Kitsnik 2018a, 2018b).

### **3. Kuidas tekitada õppijates soovi palju lugeda?**

Sisend on teise keele õppimise võtmetegur. Kui teise keele õppijad saavad suuremahulist keelelist sisendit, siis paraneb nende tekstimõistmise võime, laieneb sõnavara, paraneb oskus produtseerida suulist ja kirjalikku teksti ehk kokkuvõttes areneb üldine keeleoskus (Renandya & Jacobs 2016: 97, 98). Seda põhjendab kasutuspõhine lähenemine (ingl

*usage-based approach*), mille järgi on keeleomandajad väga tundlikud konstruktsioonide esinemissageduse suhtes sisendkeeles. Mida sage-damini nad mingit konstruktsiooni sisendis kohtavad, seda paremini nende aju seda töötleb ja seda kergemini nad seda ka ise kasutavad. (N. Ellis 2013; Eskildsen 2008) Sisend võib seejuures olla igasugune suuline ja kirjalik tekst (Renandya & Jacobs 2016: 97, 98).

Kui teise keele tundides loetakse tekste peamiselt intensiivselt (*intensive reading*) ehk põhjalikult analüüsides nii teksti vormi kui ka sisu (Zhang 2016), siis õppijail on kasulik lugeda lisaks ka ekstensiivselt. Ekstensiivset lugemist (*extensive reading*) defineeritakse erinevalt, kuid selle olulised tunnused on lugemise mahukus, kiire lugemistempo, keskendumine üldisele arusaamisele ning lugemise nautimine. Keerukuselt peaks ekstensiivseks lugemiseks sobiv tekst olema iseseisva keelekasutaja tasemel ehk mitte liiga lihtne. (Renandya & Jacobs 2016: 97, 98) Uuringud on näidanud, et ekstensiivne lugemine arendab õppijate keeleoskust, tõstab enesekindlust ja soovi teist keelt kasutada ning parandab üldist suhtumist lugemisse (Renandya & Jacobs 2016; Nation 2015; R. Ellis 2005).

Ekstensiivse lugemise mõju ilmnemiseks on vaja, et see kehtaks vähemalt kuus kuud, veel parem üks aasta (Nakanishi 2015). Seega on ekstensiivse lugemise juures väga oluline säilitada õppijate lugemissoov. Richard Day ja Julian Bamford (1998: 28–30) on teises keeles lugemissoovi põhjendamiseks loonud ootuse-väärtuse (*expectancy-value*) mudeli. Selle järgi mõjutab lugemissoovi neli tegurit: lugemismaterjalid, lugemisoskus teises keeles, suhtumine teises keeles lugemisse ja sotsiokultuuriline keskkond (sõprade ja pere suhtumine). Lugemistekstid ja suhtumine on seejuures lugemissoovile tugevama mõjuga ning lugemisoskus ja sotsiokultuuriline keskkond nõrgema mõjuga. Luge-mismaterjal, 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.

Niisiis on ekstensiivseks lugemiseks oluline valida õppijatele huvi-pakkuvaid tekste. Huvitavaks teeb lugemisteksti esiteks lugeja huvi vastava valdkonna vastu. Huvid võivad eri õppijail olla erinevad, kuid teatud omaduste (nt vanus, eriala) poolest sarnaste rühmade huvid on teatud määral kattuvad (Nordin & Eng 2017). Näiteks loevad tänapäeva noored erinevate sotsiaalmeedia kanalite postitusi ning eri žanrites noortekirjandust, mille tegelaste elu ja sündmused peegeldavad nende eakaaslaste elu ja omavahelisi suhteid, aga ka fantaasial põhinevaid tulevikukirjeldusi (Hazell 2019). Teiseks teeb lugemise huvitavaks teksti ülesehitus ja sisu (Chodkiewicz 2016). Huvitav tekst sisaldab vähemalt mõningaid järgmistest joontest: uudne info, intrigeerivus, üllatavus, vastuolulisus, emotsioonide tekitamine, kujutlusvõime käivitamine (Brophy 2016; Tomlinson 2010). Huvitavast tekstist saavad õppijad ka paremini aru (Bray & Barron 2004: 107).

Peale tekstivaliku on oluline ka õppijate toetamine ekstensiivse lugemise protsessis. Ekstensiivne lugemine võib olla õppijaile küllalt raske, sest see nõuab teatud hüpet turvatsoonist välja ja toimetulekut osaliselt arusaamatute tekstidega. Kui õppijad ei ole lugemisse haaratud, loevad nad pealiskaudselt ja seega ei ole sellest palju kasu. Õpetaja saab õppijaid toetada turvalisust ja õpisoovi tõstvate ülesannete ning nende juurde antava tagasisidega. Ülesannetega võiks õpetada lugemisstrateegiaid ja toetada teksti sisu üldist mõistmist ehk muuta lugemine jõukohaseks (Kitsnik 2018b), võimaldada õppijail jagada oma muljeid ja mõtteid loetu teemal, harjutada uue sõnavara kasutamist ning õpetada kõrgema taseme mõtlemisoskust nõudvat arutlemist loetu teemal. (Renandya & Jacobs 2016: 105, 106; Economou 2015)

Viimasel ajal populaarsust koguvaks meetodiks võib seejuures olla mängustatud aktiivülesannete kasutamine. Mängustamine (*gamification*) tähendab mänguliste elementide lisamist mittemängulistele tegevustele (Deterding jt 2011: 10). Nendeks on tähendusrikast ja vaheldusrikast väljakutset pakkuvad tegevused, vabanemine igapäevapiirangutest, ettearvamatus ja põnevus, improvisatsioon, positiivsed emotsioonid kaaslastega suhtlemisest, liikumine jmt (Lee & Hammer



2011). Mängustamist on õppetöös kasutatud palju arvutipõhiselt (vt Sillaots 2016), kuid ka ilma digitaalsete vahenditeta (vt Qiao jt 2022; Kitsnik 2019a). Mängustamine muudab tavapärased õppeülesanded põnevamaks, aktiivsemaks ja lõbusamaks, aitab õppijail muuta õpitava enda jaoks tähenduslikuks ning annab õppimisega toimetulekuks energiat (Kitsnik 2019a; Lobman & Lundquist 2007).

Eesti keele kui teise keele õppes on mängustamise kasu näidatud mitmes uuringus (vt Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Hallas 2020; Kitsnik 2019a). Mängustatud elemente on nendes uuringutes lisatud peamiselt rääkimis-, grammatika- ja sõnavaraülesannetele. Grammatikat ja sõnavara on õpetatud näiteks pantomiimide, liikumise, joonistamise ja mõistatamise abil. Rääkimist on harjutatud piltide, võtmesõnade, vestluskaartide, lauselipikute jmt abil erinevate kaaslastega suheldes ning eri formaadis improdialooge tehes või loovülesandeid täites. Ka kõrgemat mõtlemisostkust nõudvaid arutus- ja väitlusülesandeid saab mängustada rollimängude ja simulatsioonidega. Mängustamise tulemusena on tõusnud õpilaste õpimotivatsioon ning paranenud rääkimisjulgus ja -sujuvus (Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Hallas 2020; Kitsnik 2019a). Alati pole mängustamine ka nii hästi õnnestunud. Näiteks õppeühmad, kus ei olnud head õpiõhustikku, ei pidanud meeldivaks ka mängustatud tunde (Kitsnik & Hallas 2020). Seega ei ole mängustamist tõhusalt läbi viia kerge, vaid see nõuab head ettevalmistust ning õpetaja professionaalsust. Mängustamise õnnestumiseks on oluline ülesannete seotus õppe-eesmärgiga, eakohasus ja jõukohasus ning hea rühmatunne ja õpiõhkkond (Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Hallas 2020). Mängustatud lugemisülesandeid võib näha mõnes uuemas eesti keele kui teise keele õpikus (Kitsnik & Kingisepp 2021a, 2021b; Kitsnik 2020, 2019b).

#### 4. Uurimisküsimused, -materjal ja -meetod

Tegevusuuringu käigus läbi viidud sekkumise eesmärk oli leida vastus järgmisele uurimisküsimusele: kas süsteemsete mängustatud lugemistundidega saab muuta eestikeelse ilukirjanduse lugemise eesti keelt teise keelena õppivate kaheksanda klassi õpilaste jaoks huvitavamaks ja tõhusamaks?

##### 4.1. Valim

Tegevusuuring viidi läbi ühe Tallinna vene õppekeele kooli kaheksanda klassi õpperühmas, kellele õpetaja, kes oli ka selle klassi klassijuhataja, oli õpetanud eesti keelt alates kolmandast klassist. Eesti keele tunnis oli klass jagatud kuuenda klassi tasemetesti järgi kaheks tasemerühmaks ning tegevusuuringus osalenud grupp oli selle klassi kõrgema keeletasemega rühm. Rühmas õppis viisteist 14–15-aastast õpilast: kuus poissi ja üheksa tüdrukut. Kõigi õpilaste emakeel oli vene keel ning neist keegi ei olnud kunagi õppinud keelekümblusklassis. Õpetaja hinnangul oli enamikul õpilastest keeleliselt keskmine või nõrgem B1-tase, paaril õpilasel ka tugev B1-tase. Õpetaja hinnangul oli tavaliselt valitsenud selles rühmas koostöine meeleolu, õpilased olid olnud motiveeritud ja julgenud rääkida. Õpetaja oli juba paar aastat lasknud sellel õpperühmal lugeda eestikeelset ilukirjandust ning viinud loetu põhjal läbi lugemistunde, kuid tema hinnangul ei olnud see tekitanud õpilastes lugemisorõmu ega lugemissoovi. Varasemates lugemistundides oli õpetaja peamiselt kasutanud lugemiskontrolli laadis küsimusi ja muid ülesandeid, mida täideti tavaliselt kirjalikult ja individuaalselt.

Rühmal oli neli eesti keele kui teise keele tundi nädalas: neist üks oli tegevusuuringus läbi viidav lugemistund, teised eesti keele tunnid toimusid tavapäraselt õppekomplekti "Minu eesti keel" (Mangus & Simmul 2019) järgi. Õpiku lugemistekstideks olid peamiselt dialoogid, tarbetekstid, mõned mugandatud katkendid ilukirjandustekstidest ning lihtsa sõnastusega faktipõhised tekstid. Õpiku tekstide juurde kuulusid

ka mõned lugemisülesanded, kuid B1-taseme eksami tüüpi lugemisülesandeid ei tehtud. Kõiki teisi õppeaineid õppisid õpilased vene keele baasil.

#### 4.2. Sekkumise protseduur

Tegevusuuringu käigus koostas õpetaja juhendaja juhendamisel Andrus Kivirähki raamatu "Tont ja Facebook" (2019) põhjal 15 mängustatud aktiivõppemeetoditel põhinevat tunnikava. Raamat "Tont ja Facebook" sisaldab 30 humoorikat lühijuttu kärbsepirukast, musimaiast herilasest, imelisest ketšupist, karvasest sülearvutist jmt. Raamatu valis õpetaja, kes oli veendunud, et see tema õpilastele sobib. Põhjuseks pidas ta Kivirähki tuntust ja populaarsust, õpilaste varasemat kogemust Kivirähki loomingu lugemisega, paarileheküljeliste rohkelt illustreeritud juttude keelelist sobivust õpperühmale ja Kivirähki lastejuttude humoorikuse ja sügavama mõtte sobivust ka teismelistele.

Õpilased lugesid iga nädal koduülesandena raamatust jutu, millele järgnes lugemistund koolis. Teisel ja kolmandal nädalal lugesid õpilased kummalgi nädalal kaks juttu, sest õpetaja soovis alguses tegevusuuringu käigus läbida kogu raamatu. Kui aga selgus, et ühes lugemistunnis ei jõua kahe jutuga tegeleda, valiti edaspidi igast kahest järgnevast jutust lugemiseks üks ning valiku said teha õpilased ise. Tunnikavade koostamisel oli eesmärgiks süsteemne tähelepanu arendamist vajavatele oskustele, mängustatud võtete kasutamine, haaravus, aktiivsus ja jõukohasus (Kitsnik 2018b). Tunnikavade koostamiseks sai õpetaja ideid juhendajalt, õpikutest "Sõnajalaõis" (Kitsnik 2019b, 2020), metoodikaraamatutest "Igrajut vse!" (Razin & Kingisepp 2018), "Mängime ja keel saab selgeks" (Kingisepp & Kärtner 2011) jm. Esimestes tunnikavades proovis õpetaja kasutada varasemat tüüpi ülesandeid. Need tunnikavad töötati juhendaja nõuannete järgi mitu korda ümber, enne kui jõuti lõpliku formaadini, mille järgi loodi ka kõik teised tunnikavad. Iga tunnikava sisaldas lugemisaegseid ülesandeid (kodulugemist toetav ülesanne, teksti mõistmise ülesanded ja sõnavaraülesanded) ning lugemisjärgseid ülesandeid

(rääkimisülesanded ja arutlusülesanne). Tunnikavad ja nende juurde kuuluvad töölehed koostas õpetaja enamasti tunnile eelneval nädalal, arvestades seejuures ka eelmiste tunnitegevuste sobivust õpperühmale (täpseid tunnikavu vt Melnikova 2022).

Kodus juttu lugedes täitsid õpilased lugemist toetavaid ülesandeid: ennustasid loetava jutu sisu, kirjutasid jutu kohta küsimusi, joonistasid pilte, kirjutasid välja võtmesõnu, leidsid etteantud sõnade juurde jutust seoseid, joonistasid jutu kohta pildi jmt. Lugemistunnid koolis algasid alati kodus loetud jutu sisu ühise meenutamise, millega kindlustati kõigi õpilaste arusaamine tekstist. Neis ülesannetes jutustati võtmesõnade, mõtteskeemide, piltide, lauselipikute vmt abil jutt ühiselt ümber; järjestati jutu osad liikumisülesannete abil; vesteldi erinevate paarilistega tekstist, omavahel küsimusi vahetades; otsiti kaaslaste selgadelt küsimustele vastuseid; kujutati jutu tegevustikku pantomiimiga või lühikese rollimänguga jmt.

Lugemistundide teises osas tehti sõnavaraülesandeid. Alguses soovis õpetaja lasta õppijail õppida lugemisteksti keerukamaid sõnu (nt *puuõõs*). Juhendaja soovitusel sellest aga loobuti ning keskenduti lihtsamatele ja vajalikematele sõnadele. Ülesandetüübid olid mitmekesised, näiteks arvati sõnu ära *kas*-küsimuste abil, joonistati sõnade kohta pilte, otsiti sõnade ja seletuste paare, lahendati ristsõna, reageeriti kuuldu sõnadele liikumisega, mängiti sõnadega memoriini ja trips-traps-trulli, koostati teemantluuletust vmt. Seejärel tehti rääkimisülesandeid: viidi läbi küsitlusi, räägiti enda joonistatud pildi või koomiksi põhjal, tehti pressikonverents jutu peategelastega, vesteldi erinevate paarilistega liikudes ja küsimusi või väiteid vahetades, jutustati lugu sisuliste vigadega ja parandati vigu, jutustati improlugu jmt. Lugemistunni lõpetasid arutlusülesanded: paarides, väikestes ja suures rühmas räägiti jutu mõttest ja leiti seoseid oma eluga, vesteldi erinevates "vestluskohvikutes" ja tehti ajurünnakuid.

Tegevusuuring viidi läbi 1.11.2021–31.3.2022. Kahe distantsõppe perioodi tõttu jäid novembris ja jaanuaris mõned lugemistunnid ära ning tegevusuuring kestis selle tõttu planeeritust kauem.

### 4.3. Mõõtevahendid

Uurimismaterjali koguti 1) õpetaja uurimispäevikust, 2) õpilaste vastustest küsimustikele enne ja pärast tegevusuuringut, 3) õpilaste vastustest lühiküsimustikele enne ja pärast igat lugemistundi, 4) enne ja pärast tegevusuuringut tehtud lugemistestide tulemustest. Enne ja pärast igat lugemistundi täitis õpetaja uurimispäevikut (Löfström 2011), millesse pani kirja tunnis kavandatud tegevused ning lühikokkuvõtte tunni tegeliku käigu kohta ja oma tähelepanekud tegevuste mõju kohta õpilastele. Uurimispäeviku andmeid on analüüsitud kvalitatiivse suunatud sisuanalüüsiga (Laherand 2008). Kategooriateks on lugemistundides kasutatud viis ülesandeüüpi, mida on analüüsitud nii kaasahaaravuse, aktiivsuse ja jõukohasuse kui ka head tundi iseloomustavate tegurite seisukohalt (Kitsnik 2018b). Esitatud on ka näiteid õpetaja uurimispäevikust.

Nii tegevusuuringu alguses kui ka lõpus täitsid küsimustiku kõik uuritava õpperühma 15 õpilast. Nii enne kui ka pärast sekkumist uuriti õpilaste suhtumist lugemisse üldiselt, suhtumist eesti keeles lugemisse ning õpilaste hinnangut senistele lugemistundidele. Enne sekkumist uuriti veel esialgset muljet raamatust "Tont ja Facebook" ning pärast sekkumist arvamust samast raamatust. Igale küsimusele andsid õpilased hinnangu Likerti viieballisel skaalal, mille juurde oli võimalik lisada ka vaba vastus. Iga lugemistunni alguses ja lõpus täitsid küsimustiku need õpilased, kes olid sel päeval koolis. Iga lugemistunni alguses andsid õpilased hinnangu Likerti neljapallistel skaaladel jutu kodus läbilugemise, jutust arusaamise ja jutu meeldivuse kohta ning tunni lõpus jutust arusaamise ja jutu meeldivuse kohta. Pärast tundi vastasid õpilased ka vabatahtlikule avatud küsimusele selle kohta, mis tegevus aitas neil kõige paremini jutust aru saada. Küsitlused olid eesti keeles, aga vastata võis ka vene keeles. Küsitlustega kogutud materjali on analüüsitud kvalitatiivselt ja kvantitatiivselt (leitud Likerti skaala üldine keskmine (M); samuti on arvatatud standardhälve (SD) ning võrreldud tulemusi enne ja pärast sekkumist T-testiga, ent valimi väiksuse tõttu neid andmeid siin

ei esitata). Vabadest vastustest on toodud näiteid, mis iseloomustavad ja põhjendavad õpilaste hinnanguid. Näidete valimisel on arvestatud samasisuliste näidete esinemissagedust ja toodud välja õpilastel sagedamini korduvad mõtted. Töös esitatud vabade vastuste eestikeelsed näited on vajaduse korral keeleliselt toimetatud või vene keelest eesti keelde tõlgitud.

Õpilaste lugemisoskuse mõõtmiseks koguti uurimismaterjali põhikooli B1-taseme lõpueksamite lugemisülesannete abil. Enne sekkumise algust lahendasid 14 tegevusuuringus osalenud õpilast B1-taseme 2014. aasta eksami lugemisülesandeid<sup>1</sup>. Üks õpilane ei olnud lugemistesti tegemise päeval koolis ja ei sooritanud lugemistesti. Kokku oli testis kolm ülesannet: 1) teksti kohta esitatud küsimustele valikvastuste seast õige valimine, 2) sõnapangast teksti sobivate sõnade valimine, 3) tekstiosade sobitamine vestlusesse. Pärast sekkumist lahendasid samad õpilased B1-taseme 2015. aasta eksami lugemisülesanded. Samad testid täitsid kontrollrühmana ka ühe paralleelklassi kõrgema keeletasemega rühma õpilased. Kontrollrühma õpetas teine õpetaja ja kontrollrühma õppis tavapärasel viisil ilma spetsiaalsete lugemistundideta. Nii nagu uuritava rühmal, oli ka kontrollrühmal neli eesti keele tundi nädalas. Kontrollrühma õpilased olid lugemisteste varem lahendanud, aga ei olnud tegevusuuringu ajavahemikus spetsiaalselt harjutanud. Lugemistestide tulemusi on analüüsitud kvantitatiivselt.

## 5. Õpetaja uurimispäeviku analüüsi tulemused

Õpetaja uurimispäeviku materjali on analüüsitud tunnikavades kasutatud viie ülesandetüübi kaupa: kodulugemist toetavad ülesanded, teksti mõistmise ülesanded, sõnavaraülesanded, rääkimisülesanded ja arutlusülesanded.

---

<sup>1</sup> <https://harno.ee/eksamid-testid-ja-uuringud/eksamid-testid-ja-lopudokumendid/pohikooli-lopueksamid#materjalid>

### 5.1. Kodulugemist toetavad ülesanded

Õpetaja hinnangul tundsid kodulugemist toetavad ülesanded õpilastele alguses üllatavalt väiksemahulised ja lihtsad (näide 1), kuid hiljem harjusid õpilased sel viisil teksti lugema (2).

- (1) Järgmiseks tunniks pidid õpilased lugema juttu "Kuidas kased saunas käisid" ja panema kirja, kuidas kümme etteantud sõna on jutuga seotud. Mitu õpilast küsis mitu korda üle, kas peab veel midagi tegema, sest neile tundus see ülesanne liiga väike ja lihtne.
- (2) Täna õppesime arutama õpilastega, kuidas jõukohased ja ajamahu- kad olid lugemise toetamiseks antud ülesanded. Õpilased töid välja, et ülesanded olid lühikesed ja kui sa ise ei saa tekstist väga hästi aru, siis saad ülesandega ikkagi hakkama.

Keerukamad olid õpilaste jaoks ülesanded, milles oli vaja esitada jutu kohta konkreetseid küsimusi (näiteks küsimusi jutu peategelasele), kuna siis oli vaja teksti tähelepanelikumalt läbi lugeda. Ennustamisega seotud ülesanded olid õpilastele huvitavad, sest oli võimalik mõelda loovalt. Alguses püüdsid õpilased ennustada loogiliselt, kuid pärast said aru, et Andrus Kivirähkil on omapärane huumor ja proovisid mõelda tema stiilist lähtuvalt (3). Õpilased olid väga rõõmsad, kui nende ennustus osutus õigeks.

- (3) Viimases tunnis pidid õpilased kujutama ennast raamatu "Tont ja Facebook" autorina ja kirjutama paarides jutu "Mida jalgrattad talvel teevad?". Üllatuslikult oli mitu paari kirjutanud nii nagu Kivirähki, et talvel lähevad jalgrattad soojale maale ja puhkavad seal. Õpilased jõudsid järelduseni, et nad tunnevad juba väga hästi Kivirähki stiili ning võiksid ise samuti huvitavaid jutte kirjutada.

### 5.2. Teksti mõistmise ülesanded

Õpetaja hinnangul oli igas tunnis osa õpilasi, kes kodus juttu lugedes ei saanud selle sisust hästi aru ja tundsid end tunni alguses seepärast ebakindlalt. Võrreldes nendega, kes on keeleliselt tugevamad ja olid teksti

sisust paremini aru saanud, olid nad tunni alguses ka tegevustes passiivsemad. Samas said nad aga tugevamatelt õpilastelt toetust (4).

- (4) Panin tähele, et igas rühmas oli 1–2 õpilast, kes said tekstist paremini aru ja jutustasid ka rühmakaaslastele, millest juttu oli. Samas täiendasid ka teised rühmakaaslased juttu erinevate detailidega, ja oli näha, et see arutelu aitas õpilastel teksti paremini mõista.

Teksti mõistmise ülesanded olid suures osas õpilastele uudsed, kuid ülesande ette näitamine aitas neist aru saada. Paarides ja väikestes rühmades töötada oli turvaline ning valdav osa ülesandeid haaras õpilased kohe kaasa, tekitades vaba ja meeldiva õhkkonna. Eriti kasulikuna tundusid õpilastele näitlikustamisega seotud ülesanded (5).

- (5) Täna õppimise tunnis olid õpilased tunni tegevustesse aktiivselt kaasatud. Tunni alguses esitasid nad väga loovalt ja naljakalt oma näidendeid. Tänu sellele, et õpilased said kohe tunni alguses jutust hästi aru, olid nad edaspidi tunnitegevustes ka julgemad ning rääkisid aktiivselt kaasa. Tundub, et see lugu meeldis õpilastele väga.

Tegevusuuringu alguses kippusid nõrgemad õpilased jutust vene keeles rääkima, kuid tegevusuuringu käigus hakkasid õpilased harjuma loetud jutust eri moel rääkima ning ka järjest rohkem eesti keelt kasutama (6–7).

- (6) Õpilased proovisid küll rääkida loetud jutust vene keeles, aga suunasid neid eesti keelt kasutama ja vajalikke sõnu raamatust otsima.
- (7) Eriti tore oli selle juures see, et täna ei proovinud õpilased jutustada vene keeles, vaid hakkasid kohe eesti keeles rääkima. Vajadusel kasutasid nad raamatut, et leida situatsioonide seletamiseks sobiv sõna.

### 5.3. Sõnavaraülesanded

Sõnavara õppimise ülesanded nõudsid aktiivset tegevust, neid tehti paarides ja väikestes rühmades ning sageli ringi liikudes, et kõik saaksid palju ja eri kaaslastega rääkida ning tunneksid samal ajal end turvalisemalt (8–9).



- (8) Tänu sellele, et õpilased käisid klassis ringi ja vahetasid omavahel kaarte, said rääkida korraga paljud õpilased ning iga õpilane sai seletada mitut erinevat sõna.
- (9) Täna tunnis panin tähele, et klassis ringi liikudes tunnevad õpilased end vabamalt ning julgemalt. Ma arvan, et see on seotud sellega, et siis nad räägivad ainult klassikaaslasega ja teavad, et nende keelelist korrektsust ei hakka keegi hindama ega parandama.

Palju sõnavaraülesandeid oli seotud sõnade seletamise ja mõistatamisega ning need haarasid õpilasi tavaliselt väga kaasa. Eriti kaasahaaravad olid ülesanded, mille loomisse said õpilased ka ise panustada (10).

- (10) Sõnavaramäng meeldis õpilastele väga. Õpilased hakkasid kohe aktiivselt pilte joonistama ning lähenesid sellele väga loovalt. Näiteks joonistas üks tüdruk nuustiku asemel Käsna-Kalle.

Osa sõnavaraülesannetest – näiteks trips-traps-trull, tavaline Aliase mäng, mõistatused liitsõnadest jm – olid õpilastele tuttavad ka teistest eesti keele tundidest. Et tuttavad mängud ei oleks õpilaste jaoks liiga kerged, muudeti neid veidi: näiteks võisid õpilased Aliase mängus seletada sõnu ainult loetud jutu kontekstist lähtuvalt. Mõnikord tehti sõnade seletamist ka võistlusena. Seejuures oli meeldiv näha, kuidas õpilased toetasid üksteist ning nende jaoks oli võidust olulisem rühmakaaslaste hea enesetunne. Kui tunni esimeses osas tahtsid õpilased rohkem vene keelt kasutada, kui ei teadnud mõnda sõna eesti keeles, siis sõnavaramängude ajal oli sagedamini näha, et õpilased kasutasid sõnade meeldetuletamiseks raamatut (11).

- (11) Tunni alguses püüdsid õpilased rohkem vene keeles rääkida, kuid trips-traps-trulli mängu ajal otsisid nad lausete koostamisel sõnu raamatust. Märkasin, et siis kasutasid õpilased vähem vene keelt ning ei küsinud sõnade tõlkeid minult.

Kokkuvõttes olid sõnavaramängud õpilaste jaoks aktiivsed ja väga kasulikud (12).

- (12) Tunni lõpus tõid õpilased välja, et sõnavaramäng "Mis pildil on?" oli kõige hasartsem mäng, mida oleme eesti keele tunnis mänginud ja sõnad jäid niimoodi märkamatuks meelde.

#### 5.4. Rääkimisülesanded

Õpetaja hinnangul sai enamik õpilastest kodus loetud jutust tunni lõpu-  
poole juba hästi aru ning oskas kasutada jutuga seotud uusi sõnu ja  
väljendeid. Tänu sellele olid rääkimisülesanded õpilaste jaoks jõukoha-  
sed ja enamasti saadi nendega hästi hakkama. Õpetaja püüdis õpilaste  
vestlustesse sekkuda nii vähe kui võimalik ning nende suhtlusõhkkonda  
mitte rikkuda (13).

- (13) Koomiksite järgi loo jutustamine tekitas suurt arutelu ja suminat.  
Tegevust planeerides arvasin, et õpilased hakkavad jutustama korda-  
mööda ning täiendavad üksteist vajaduse korral. Paarid hakkasid aga  
kohe koos jutustama ja üksteist aktiivselt täiendama.

Rääkimisülesannete ajal küsisid õpilased väga harva sõnade tähendust  
ning vene keelt oli kuulda ainult üksikutel kordadel. Ülesanne paberi-  
ribadel olevate küsimuste vahetamisega pani korraga rääkima kõik  
õpilased ning oli kõige tõhusam. Eriti meeldisid õpilastele ülesanded  
küsimustega siis, kui nad olid osa küsimusi ise koostanud (14). Oli ka  
mürgata, et sel viisil läbi viidud rääkimisülesannete ajal julgesid õpilased  
eesti keeles rääkida ega kartnud teha vigu (15).

- (14) Õpilased tõid välja, et neile meeldis see ülesanne selle poolest, et küsi-  
muste seas oli ka neid, mis nad olid ise koostanud ja nad teadsid, et  
vähemalt ühele küsimusele vastavad nad kindlasti õigesti.
- (15) Kõik küsimused ei olnud grammatiliselt õigesti koostatud, aga klassi-  
kaaslased said ikkagi küsimustest aru ja oskasid neile vastata. Õpilased  
tõid välja, et tänu sellele ülesandele said nad aru, et ei ole nii oluline,  
kas sa räägid grammatiliselt täiesti õigesti, vaid palju olulisem on see,  
et kaaslane saaks su mõttest aru.

### 5.5. Arutlusülesanded

Teksti üle arutlemise ülesanded õnnestusid õpetaja hinnangul üldiselt hästi. Seejuures sõltus arutluse aktiivsus ka arutluse all olevast teemast (16). Kuna arutelu toimus alati lugemistunni viimase tegevusena, siis ei jäänud mõnikord arutamiseks piisavalt aega. Eriti juhtus seda esimestes lugemistundides, mis ei olnud veel väga hästi struktureeritud (17).

- (16) Täna tundes räägiti ja arutati palju. Mulle tundub, et täna olid õpilased eriti aktiivsed teksti mõtte arutamisel, kuna kiusamise teemal räägitakse ka teistes tundides.
- (17) Tunni viimase ülesande jaoks oleks seekord olnud vaja rohkem aega varuda. Õpilased jõudsid küll vastata kõikidele küsimustele, aga ütlesid, et oleks vaja rohkem aega iga küsimuse arutamiseks.

Õpilastele meeldis eriti, kui nad said ühisarutelu jaoks ise küsimuse valida. Seejuures ei valinud nad lihtsamaid küsimusi, millele oleks kergem vastata, vaid lähtusid küsimuste huvitavusest.

Kokkuvõttes olid sekkumise käigus kasutatud ülesanded õpetaja hinnangul õpilasi kaasahaaravad. Eriti haarasid õpilasi loovad ülesanded, milles nad said midagi välja mõelda, ise joonistada vmt. Ülesanded nõudsid aktiivset tegutsemist ja eesti keeles suhtlemist ning osa ülesandetüüpe olid õpilaste jaoks uudsed. Sekkumise alguses olid nõrgemad õpilased tunni esimeses pooles passiivsemad ja arglikumad, kuid tunni teises pooles muutusid kõik aktiivsemaks. Õpilasi aktiveeris liikumine, paaride vahetamine, ülesannete sobiv järjestus. Arutluste aktiivsus sõltus ka teemast ning eriti meeldis õpilastele, kui nad said teema ise valida. Ülesanded olid õpilastele jõukohased. Seda põhjustas ülesannete läbimõeldud järjestus. Paljude rääkimisega seotud ülesannete läbiviimine paarides ilma pideva kontrollita vähendas õpilaste ärevust ning muutis nad aktiivsemaks.

## 6. Õpilaste küsitluste ja testide tulemused

Kõigepealt on esitatud kokkuvõtte iga lugemistunni alguses ja lõpus antud hinnangutest ning seejärel tegevusuuringu alguses ja lõpus antud hinnangutest.

### 6.1. Õpilaste hinnangud iga lugemistunni alguses ja lõpus

Iga tunni alguses andsid õpilased hinnangud jutu läbilugemise, mõistmise ja meeldivuse kohta ning iga tunni lõpus jutu mõistmise ja meeldivuse kohta. Üldiselt olid õpilased teksti kodus üsna hästi läbi lugenud. Teiseks ja kolmandaks tunniks oli õpilastel vaja lugeda kaks juttu korraga ja siis luges mõlemad tekstid läbi vaid seitse õpilast. Alates neljandast tunnist ei langenud lugejate arv aga enam alla 12. Vaid viies tunnis esines mõni õpilane, kes juttu kodus üldse ei lugenud. Kuidas õpilased juttu enne ja pärast lugemistundi mõistsid, on näidatud tabelis 1.

**TABEL 1.** Loetud jutust arusaamine ( $n = 15$ )

Arusaamine	Vastajate keskmine arv enne lugemistundi	Vastajate keskmine arv pärast lugemistundi
1 (ei saanud üldse aru)	0	0
2 (eriti ei saanud aru)	2	0
3 (sain osaliselt aru)	8	4
4 (sain kõigest aru)	5	11
M	3,2	3,7

Enne lugemistundi oli keskmine jutust arusaamine 3,2 ehk vastuse *sain osaliselt aru* lähedal. Pärast lugemistundi oli keskmine jutust arusaamine tõusnud 3,7-ni ehk lähemale vastusele *sain kõigest aru*. Õpilaste hinnangul aitasid neil juttu kõige enam mõista teksti mõistmise ülesanded, nii vastasid pooled õpilased (18–19).

- (18) Aitas teksti näitlikustamine, pilt ja tekst läksid kokku, sain näha, mis tekstis toimus.
- (19) Aitas teksti jutustamine piltide järgi. Alguses oli raske, aga ma sain tekstist aru.

Teksti mõistmist toetasid ka sõnavara õppimisega seotud tegevused, mida pidas kõige kasulikumaks keskmiselt viis õpilast (20–21).

- (20) Kõige paremini aitas teksti mõista Aliase mäng.
- (21) Ülesanne piltide joonistamisega oli väga huvitav ja mul jäid tekstist paljud sõnad meelde.

Kuidas õpilastele loetud jutt enne ja pärast lugemistundi meeldis, on näidatud tabelis 2. Enne lugemistundi oli jutu keskmine meeldivus 2,4 ehk vastuste *meeldis enam-vähem* ja *meeldis* vahel. Pärast lugemistundi oli jutu keskmine meeldivus tõusnud 3,0-ni ehk vastuseni *meeldis*.

**TABEL 2.** Loetud jutu meeldivus ( $n = 15$ )

Meeldivus	Vastajate keskmine arv enne lugemistundi	Vastajate keskmine arv pärast lugemistundi
1 (ei meeldinud)	2	0
2 (meeldis enam-vähem)	6	4
3 (meeldis)	6	7
4 (meeldis väga)	1	4
M	2,4	3,0

## 6.2. Õpilaste hinnangud tegevusuuringu alguses ja lõpus

Kõigepealt küsiti õpilaste arvamust raamatute lugemise meeldivuse kohta üldiselt. Vastuste kokkuvõte on esitatud tabelis 3. Tegevusuuringu alguses suhtusid õpilased lugemisse väga erinevalt, kuid keskmiseks hinnanguks kujunes 2,9 ehk *meeldib enam-vähem*. Tegevusuuringu lõpus oli õpilaste üldine suhtumine lugemisse muutunud keskmisest positiivsemaks, hinnang 3,3. Lugemise ebameeldivust põhjendati nii tegevusuuringu alguses kui ka lõpus peamiselt igavusega. Lugemise meeldivust

põhjendati tegevusuuringu alguses huvitavuse ja uute asjade teadasaamisega, lõpus aga sõnavara rikastamisega, huvitava raamatu valimisega ning ka sekkumise käigus kasutatud raamatu huvitavusega.

**TABEL 3.** Raamatute lugemise meeldivus ( $n = 15$ )

Meeldivus	Vastajate arv tegevusuuringu alguses	Vastajate arv tegevusuuringu lõpus
1 (ei meeldi üldse)	3	0
2 (ei meeldi)	2	2
3 (meeldib enam-vähem)	6	8
4 (meeldib)	2	3
5 (meeldib väga)	2	2
M	2,9	3,3

Teiseks küsiti õpilastelt, kuidas nad suhtuvad eestikeelsete raamatute lugemisse. Vastuste kokkuvõtte on esitatud tabelis 4.

**TABEL 4.** Eestikeelsete raamatute lugemise meeldivus ( $n = 15$ )

Meeldivus	Vastajate arv tegevusuuringu alguses	Vastajate arv tegevusuuringu lõpus
1 (ei meeldi üldse)	2	0
2 (ei meeldi)	7	4
3 (meeldib enam-vähem)	4	6
4 (meeldib)	2	4
5 (meeldib väga)	0	1
M	2,4	3,1

Tegevusuuringu alguses oli eestikeelsete raamatute lugemise keskmine meeldivus 2,4 ehk vastuste *ei meeldi* ja *meeldib enam-vähem* vahel. Tegevusuuringu lõpus oli keskmine tõusnud 3,1-ni ehk veidi üle vastuse *enam-vähem*. Tegevusuuringu alguses kirjutas kümme õpilast vabades vastustes, et neile ei meeldi eesti keeles raamatuid lugeda, sest nad ei

oska eesti keelt piisavalt hästi (22). Veel toodi põhjenduseks eestikeelsete raamatute igavus (23).

- (22) Mulle ei meeldi eesti keeles lugeda, sest sageli ma ei saa sõnade tähendusest aru ja tekst muutub ebahuvitavaks.
- (23) Mulle ei meeldi, sest tihti on eestikeelsed raamatud igavad. On ka lõbusaid, aga need on peamiselt lasteraamatud. Mul ei ole ka huvitav lugeda Kivirähki, Pervikut jne.

Mõni õpilane kirjutas ka, et kuigi talle eriti ei meeldi eesti keeles lugeda, mõistab ta, et see on hea viis keeleoskuse arendamiseks. Nagu enne sekkumistki, põhjendasid õpilased tegevusuuringu lõpus eestikeelsete raamatute lugemise mittemeeldivust võõraste sõnade keerukusega. Meeldivust põhjendati sõnavara täiendamise ja ka lugemistundide huvitavusega. Veel küsiti õpilastelt, kuidas neile meeldivad lugemistunnid. Vastuste kokkuvõte on esitatud tabelis 5.

**TABEL 5.** *Lugemistundide meeldivus (n = 15)*

Meeldivus	Vastajate arv tegevusuuringu alguses	Vastajate arv tegevusuuringu lõpus
1 (ei meeldi üldse)	0	0
2 (ei meeldi)	3	0
3 (meeldivad enam-vähem)	11	2
4 (meeldivad)	1	5
5 (meeldivad väga)	0	8
M	2,9	4,4

Tegevusuuringu alguses oli keskmine hinnang varasematele lugemistundidele 2,9 ehk vastuse *meeldivad enam-vähem* lähedal. Tegevusuuringu lõpus oli keskmine tõusnud 4,4-ni ehk vastuste *meeldivad* ja *meeldivad väga* vahele. Tegevusuuringu alguses põhjendasid õpilased oma neutraalset suhtumist lugemistundidesse loetud tekstide kehva mõistmise ja tekstide kohta käivate kirjalike ülesannete igavuse ja raskusega (24).

- (24) Eelmise aasta lugemistunnid mulle ei meeldinud, sest me ainult täitsime ülesandeid. Enamasti üksi ja see oli raske.

Tegevusuuringu lõpus põhjendati lugemistundide meeldivust mitmel viisil (näited 25–27).

- (25) Mulle meeldis, et me töötasime rühmades ja paarides ning mängisime palju.  
 (26) Mulle meeldis, et nendes tundides me rääkisime palju.  
 (27) Mulle meeldisid tunnid, sest ülesanded olid huvitavad ja loovad. Tundides ma sain loetud tekstidest paremini aru. Väga meeldisid loovülesanded.

Viimaseks küsiti õpilastelt arvamust raamatu "Tont ja Facebook" kohta. Vastuste kokkuvõte on esitatud tabelis 6.

**TABEL 6.** Raamatu "Tont ja Facebook" meeldivus ( $n = 15$ )

Meeldivus	Vastajate arv tegevusuuringu alguses	Vastajate arv tegevusuuringu lõpus
1 (ei meeldi üldse)	0	0
2 (ei meeldi)	5	3
3 (meeldib enam-vähem)	6	4
4 (meeldib)	4	7
5 (meeldib väga)	0	1
M	2,9	3,4

Tegevusuuringu alguses oli keskmine hinnang raamatule "Tont ja Facebook" 2,9 ehk vastuse *meeldib enam-vähem* lähedal. Tegevusuuringu lõpus oli keskmine tõusnud 3,4-ni ehk vastuste *meeldib enam-vähem* ja *meeldib* vahele. Mittemeeldivust põhjendati tegevusuuringu alguses sellega, et raamat tundus lapsiku ja mittehuvitavana. Meeldivuse põhjuseks olid aga ilusad pildid ja lühikesed jutud. Tegevusuuringu lõpus vastasid õpilased sagedamini, et raamat on huvitav ja omapärase huumoriga. Samuti kirjutati, et raamatu jutud on kummalised, kuid naljakad (28).



- (28) Ma arvan, et see raamat on kummaline, aga mulle meeldib, et tekstid on lühikesed ja naljakad. Ma arvan, et vene keeles ma seda raamatut lugema ei hakkaks, aga keele õppimiseks on see raamat väga hea.

### 6.3. Lugemistestide tulemused

Tegevusuuringu alguses viidi õpilastega läbi 2014. aasta ja pärast sekumist 2015. aasta põhikooli B1-taseme eksami lugemisosa ülesanded. Tabelis 7 on võrdlevalt näha testitulemused õpilaste kaupa. Esitatud on 14 õpilase tulemused, sest üks õpilane ei sooritanud lugemistesti. Tegevusuuringu alguses tehtud lugemistestide keskmine tulemus on 70 ja tegevusuuringu lõpus on see tõusnud 75-ni. Kontrollrühma lugemistekstide keskmine tulemus tegevusuuringu alguses oli 59 ja lõpus 65.

**TABEL 7.** *Lugemistestide tulemused (n = 14, maksimaalne tulemus 100)*

Õpilased	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Keskmine
Uuringu alguses	76	90	50	70	56	60	100	84	80	50	90	60	64	56	70
Uuringu lõpus	70	100	76	64	80	56	96	84	84	56	90	80	60	56	75

## 7. Arutelu

Teist keelt õppides on kasulik lugeda selles keeles rohkem, kui tavapäras-tes keeletundides jõutakse (Renandya & Jacobs 2016). Selline lisalugemine peaks olema ekstensiivne ehk loetakse huvitavaid tekste suhteliselt kiiresti ning ei analüüsita põhjalikult teksti keelt. Põhikooli eesti keele kui teise keele õppes ei ole aga sel viisil lugemise korraldamine niisama lihtne. Artiklis käsitletud tegevusuuringu läbi viinud õpetaja varasem kogemus põhikooli ühe õpperühma õpilastel Kivirähki jt raamatute lugeda laskmise ning loetu põhjal lugemistundide läbiviimisega ei olnud soodustanud ei õpilaste lugemisrõõmu ega lugemissoovi. Varasemates lugemistundides oli õpetaja kasutanud peamiselt individuaaltööl

põhinevaid lugemiskontrolli tüüpi küsimusi ja kirjalikke ülesandeid, mida õpilased tunnetasid aga raske ja ebahuvitavana.

Artiklis käsitletud tegevusuuringu käigus viidi läbi sekkumine, milles üritati sama õpperühma lugemistunde metoodiliselt arendada ning leida vastus uurimisküsimusele: kas süsteemsete mängustatud lugemistundidega saab muuta eestikeelse ilukirjanduse lugemise kaheksanda klassi õpilaste jaoks huvitavamaks ja tõhusamaks? Tegevusuuringu käigus loetavaks teoseks valis õpetaja Andrus Kivirähki 2019. aastal ilmunud lasteraamatu "Tont ja Facebook". Õige raamatu valik on väga oluline, see peaks olema õpilastele nii huvitav kui ka jõukohane (Thomas 2014; Tomlinson 2012). Siinkohal võib tekkida kahtlus lasteraamatu sobivusest kaheksandale klassile – see ei pruugi teismelisi kõnetada ega olla samas ka keeleliselt lihtne. Õpetaja valiku põhjuseks oli Kivirähki tuntus ja olulisus eesti kultuuris ning raamatu "Tont ja Facebook" sobiv formaat: lühikesed rohkelt illustreeritud jutud peaksid tegema selle õpperühma tasemele (umbes B1) jõukohaseks. Samuti peaks Kivirähki huumor olema intrigeeriv, käivitama kujutlusvõime (Brophy 2016; Tomlinson 2010) ning kõnetama eri vanuserühmi. Nagu tegevusuuring näitas, pidasid õpilased seda raamatut tegevusuuringu alguses põgusa tutvumise järel keskmiselt meeldivaks, tegevusuuringu lõpus aga keskmisest veidi meeldivamaks. Õpilased ütlesid, et vabal ajal nad seda raamatut ei loeks, kuid eesti keele õppeks on see hästi sobiv. Seega tundub, et raamatu valik õnnestus keskmiselt. Edaspidi oleks mõttekas siiski proovida leida eagrupidale kohasemat lugemismaterjali, kuid samas jälgida ka keelelist jõukohasust.

Tegevusuuringu peamine osa oli lugemistundide kava loomine ja lugemistundide läbiviimine. Tunnid püüti teha huvitavad, aktiivsed ja jõukohased (Kitsnik 2018b). Selle saavutamiseks kasutati mängustamist (Deterding jt 2011), mis on juba end tõestanud motiveeriva ja tõhusa meetodina ka eesti keele kui teise keele õppes (Kitsnik & Hallas 2020; Kitsnik 2019a). Kõik tunnid olid süsteemselt üles ehitatud ja sarnase struktuuriga. Ülesanded olid peamiselt lugemisaegsed ja lugemisjärgsed (Turnbull & Evans 2017; Farmer 2008) ning ülesandetüübid valitud vastavalt arendamist vajavatele oskustele (Xiangying 2011; Mikulecky 2008).

Kodulugemise toetamise ülesanded õpetasid lugemisstrateegiaid (Xiangying 2011; Mikulecky 2008), nii loovlugemist kui ka üldlugemist ja valiklugemist (Kärtner 2000) ning põhiliselt ülevalt alla lugemisviisi (Kader 2009). Ekstensiivse lugemise korral on vaja lugeda palju ja pigem kiiresti ning mitte süveneda igasse sõnasse (Renandya & Jacobs 2016), mis takistab tervikmõtte mõistmist ja muudab lugemise väga aeglaseks ja tüütuks. Selgus, et need ülesanded tundusid kohati õpilastele isegi harjumatuult lihtsad, sest nad olid peale teksti lugemist harjunud tegema kohe üsna raskeid ülesandeid, mis nõudsid teksti täpset mõistmist. Hiljem harjusid õpilased sellega, et ei pea kohe tekstist täielikult aru saama, aga suudavad ülesande ikka täita ehk seega arenesid nende loov- ja üldlugemise strateegiad.

Lugemistunni alguses tehtud ülesanded, mille eesmärk oli loetud teksti mõistmise toetamine, sisaldasid erisuguseid mängustatud võtteid (liikumine, pantomiimid, mõistatamine, joonistamine, loovülesanded, minilavastused). Nii sooviti muuta tavapärane õppetegevus põnevamaks, aktiivsemaks ja lõbusamaks, aidata õppijail muuta õpitav enda jaoks tähenduslikuks ning anda energiat õppimisega toimetulekuks (Kitsnik 2019a; Lobman & Lundquist 2007). Ülesanded olid õpilastele uudsed, kuid nad kohanesid nendega kiiresti. Ülesandeid tehti nii paarides ja väikestes rühmades kui ka koos kogu õpperühmaga, et kindlustada kõigi õpilaste ühetaoline arusaam loetud jutust ja muuta edasised õppetegevused kõigile jõukohaseks. Need ülesanded olid heaks näiteks, kuidas eri tasemega õpilased saavad edukalt koos töötada. Nõrgemad õpilased said tugevamatelt tuge ning hakkasid loetud jutust paremini aru saama. Tugevamad õpilased said aga jutu sisu edastades aktiivsemalt rääkida. Nende ülesannete järel suutsid kõik õpilased järgnevates ülesannetes paremini osaleda.

Väike sõnavara on üks teises keeles lugemist takistav asjaolu (Xiangying 2011; Mikulecky 2008), seetõttu tegeldi tundides eraldi ka sõnavara arendamisega. Sõnavaraülesannetes osutus alguses väljakutseks nii sõnade kui ka ülesandetüüpide valik. Esimestes tunnikavades soovis õpetaja alguses kasutada vastaval keeleoskustasemel liiga keerukaid ja

omandamiseks mittevajalikke sõnu (nt *puuõõs*) ning teha ka ülesanded pigem kontrolltöö vormis. Tunnikavade lõppvariantidesse said valitud olulisemad sõnad ning seotud sõnavara õppimine mängustamise ja rääkimisega, et õppida sõnu konstruktsioonide ja suhtlussituatsioonide osana. Sõnavaraülesanded olid seotud joonistamise, mõistatamise, liikumise jmt, mis muutis need hasartseks ja õppijaid haaravaks.

Igas tunnis olid ka rääkimisülesanded, milles õppijad said jagada oma muljeid ja mõtteid loetu kohta (Renandya & Jacobs 2016; Economou 2015) ning arendada vestlusoskust. Nendes ülesannetes kasutati teadlikult palju paaristööd ja tööd väikestes rühmades, et tõsta iga õpilase rääkimismahtu, mis tavapära eesti keele kui teise keele tundides sageli väikeseks jääb (Metslang jt 2013). Rääkimist toetasid eelnevalt tehtud tekstimõistmise ja sõnavaraülesanded ning seetõttu rääkisid õpilased tunni teises pooles juba üsna hästi ega vajanud palju abi vajalike sõnade leidmisel. Oluline on ka, et seda laadi ülesanded vähendasid õpilaste kartust vigu teha ning aitasid neil mõista, et oluline pole mitte rääkida absoluutselt korrektselt, vaid rääkida nii, et sinu mõte jõuaks kaaslasteni. Tunnid lõppesid arutlusülesandega, et arendada kõrgema taseme ehk kriitilise lugemise oskust (Renandya & Jacobs 2016; Economou 2015; Grabe 2009; Lerkkanen 2007) ning võimaldada teismelistel näha lasteraamatu juttude sügavamat mõtet ning siduda seda oma elu ja arvamustega. Need ülesanded jäid kohati ajapuudusel veidi lühikeseks ning edaspidi tasuks neile rohkem aega kavandada.

Kokkuvõttes võib mängustatud aktiivõppetegevuste põhjal loodud tunnikavu ekstensiivse lugemise toetamiseks lugeda õnnestunuks. Nagu mõnes varasemas uuringus (vt Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Hallas 2020) õnnestus ka siinse tegevusuuringu käigus luua süsteemne mängustatud programm, mis muutis eesti keele kui teise keele õppimise huvitavamaks, aktiivsemaks ja jõukohasemaks. Erinevalt Berezina ja Hallase tööst, milles arendati mängustatud võtetega peamiselt rääkimisoskust ja veidi ka grammatikapädevust, on siinses töös näidatud mängustatud võtete sobivust ka lugemisoskuse arendamiseks. Oluline on seejuures ülesannete vastavus arendamist vajavatele oskustele, tundide

süsteemne ülesehitus ning õpetaja roll tunni läbiviimisel (vt ka Kitsnik 2019a).

Uurimisküsimuse vastuseks saadi, et süsteemsete mängustatud lugemistundidega saab muuta eestikeelse ilukirjanduse lugemise kaheksanda klassi õpilaste jaoks huvitavamaks ja ka tõhusamaks. Kui varasemad lugemistunnid ei meeldinud õpilastele oma raskuse ja ebahuvitavuse poolest, siis sinise tegevusuuringu lugemistunnid kas meeldisid või meeldisid väga. Õpilastele meeldis tundides kõige enam rühmatöö, rohke rääkimine, huvitavus, loovus ja arusaadavus. Lugemisoskus B1-taseme eksamitestiga mõõtmise alusel küll ei paranenud, kuid seda võib põhjendada tegevusuuringu lühikese ajaga. Ekstensiivse lugemise mõju avaldumine lugemisoskusele võtab aega pool aastat kuni aasta (Nakanishi 2015). Õpetaja hinnangul arenes aga õpilaste rääkimisjulgus ja soov eesti keelt kasutada (Renandya & Jacobs 2016; Nation 2015; R. Ellis 2005). Paranes ka suhtumine eestikeelsete raamatute lugemisse: kui varem see õpilastele ei meeldinud, siis pärast tegevusuuringut meeldis keskmiselt. Väärtuslikuks võib pidada ka seda, et haaravate aktiivõppeülesannete kaudu õppisid õpilased tundma eesti kirjanduse ühe populaarseima autori Kivirähki huumorit ja tajuma tema kirjutamisstiili.

Edaspidi tasuks magistritöös välja töötatud programmi soovitada kasutamiseks ka teistele õpetajatele, seejuures keelelise sobivuse korral ka veidi nooremates klassides. Kaheksandas klassis tasuks analoogseid programme töötada välja ka mõne eakohasema noorteromaani alusel. Ka eesti keele tavatundides tasuks rohkem kasutada süsteemseid mängustatud õppemeetodeid, mis aitaksid muuta õppimise aktiivsemaks, huvitavamaks, jõukohasemaks ja seega tõhusamaks.

### **Kirjandus**

- Bray, Babbitt G., Sheila Barron 2004. Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. – *Educational Assessment* 9 (3–4), 107–128. <https://doi.org/10.1080/10627197.2004.9652961>
- Brophy, Jere 2016. Kuidas õpilasi motiveerida: Käsiraamat õpetajatele. Tallinn: Archimedes.

- Chodkiewicz, Halina 2016. Investigating EFL learners' situational and perceived interest in reading different types of texts. – *Roczniki humanistyczne* 64 (11), 7–24. <https://doi.org/10.18290/rh.2016.64.11-1>
- Crossley, Scott A., Max M. Louwerse, Philip M. McCarthy, Danielle S. McNamara 2007. A linguistic analysis of simplified and authentic texts. – *The Modern Language Journal* 91 (1), 15–30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00507.x>
- Day, Richard, Julian Bamford 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1177/003368829802900211>
- Deterding, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled, Lennart Nacke 2011. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". – *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments*. MindTrek '11. 28–30 September, Tampere, Finland. New York: Association for Computing Machinery, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Economou, Catarina 2015. Reading fiction in a second-language classroom. – *Education Inquiry* 6 (1). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EKR 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokument: Õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ellis, Nick C. 2013. Second language acquisition. – Thomas Hoffmann, Graeme Trousdale, Thomas Hoffmann (eds.). *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Rod 2005. Principles of instructed language learning. – *System* 33 (2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Eskildsen, Søren Wind 2008. *Constructing a Second Language Inventory: The Accumulation of Linguistic Resources in L2 English*. PhD dissertation. Odense: Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.
- Farmer, James A. 2008. How to effectively use news articles in the EFL classroom. – *The Internet TESL Journal* 14, 12.
- Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language: Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Hazell, Louise Chapman 2019. What are teenagers reading? An exploration into the reading lives of a class of year 9 pupils. – *English in Education* 54 (4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1623667>

- Kaakinen, Johanna K., Orsolya Papp-Zipernovszky, Egon Werlen, Nuria Castells Gómez, Per B. Bergamin, Thierry Baccino, Arthur M. Jacob 2018. Emotional and motivational aspects of digital reading. – Mirit Barzillai, Jenny Thomson, Sascha Schroeder, Paul van den Broek (eds.). *Learning to Read in a Digital World. Studies in Written Language and Literacy 17*. Amsterdam: John Benjamins, 141–164. <https://doi.org/10.1075/swll.17.06kaa>
- Kader, Carla C. C. 2009. Teaching reading in the foreign language classroom. – *VIDYA 28* (1), 105–112.
- Kaivapalu, Annekatrin, Maisa Martin 2010. Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. – Piret Kanne (koost.). *Võõrkeeled: Valdkonnaraamat põhikooliõpetajale*. Tallinn: Haridus- ja teadusministeerium.
- Kingisepp, Leelo, Piret Kärtner 2011. *Mängime ja keel saab selgeks*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare 2018a. Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika üldhariduskoolis. RITA-Ränne projekti "Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjatele, kogukondadele ja haridusele" raames valminud teemakokkuvõte. [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/tp6\\_eesti\\_keele\\_kui\\_teise\\_keele\\_kasutamine.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/tp6_eesti_keele_kui_teise_keele_kasutamine.pdf)
- Kitsnik, Mare 2018b. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend. RITA-Ränne projekt. [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem\\_koostamise\\_juhend.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf)
- Kitsnik, Mare 2019a. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge löbu? – *Keel ja Kirjandus 1–2*, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, Mare 2019b. *Sõnajalaõis: Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik B2.1*. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2020. *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik B2.2*. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare, Jelena Berezina 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 17*, 123–140. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.07>
- Kitsnik, Mare, Pirgita-Maarja Hallas 2020. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 16*, 77–94. <https://doi.org/10.5128/ERYa16.05>
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021a. *Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021b. *... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa*. Tallinn: Iduleht.

- Kitsnik, Mare, Monika Soolu 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 30, 124–154. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>
- Kitsnik, Mare, Linda Palts, Monika Urb 2022. Lugemistekstide kogumiku "Meie elu" koostamine täiskasvanud A2-taseme eesti keele õppijatele. Tasakaalu otsimine autentselaadsuse, huvitavuse ja jõukohasuse vahel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education 10 (2), 251–276. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.09>
- Kivirähk, Andrus 2019. Tont ja Facebook. Tallinn: Varrak.
- Kärtner, Piret 2000. Keeleõpetaja metoodikavihik: Lugemisoskuse arendamine. Tallinn: Tea.
- Laherand, Meri-Liis 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn.
- Lee, Joey J., Jessica Hammer 2011. Gamification in education: What, how, why bother? – Academic Exchange Quarterly 15 (2), 1–5.
- Lerikkanen, Marja-Kristiina 2007. Lugema õppimine ja õpetamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lobman, Carrie, Matthew Lundquist 2007. Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum. New York: Teachers College Press.
- Löfström, Erika 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Archimedes.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2019. Minu eesti keel: Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile, 8. klass. Tallinn: Kirjatark.
- Melnikova, Svetlana 2022. Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid, Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Mikulecky, Beatrice S. 2008. Teaching Reading in a Second Language. London: Pearson Education.
- Nakanishi, Takayuki 2015. A meta-analysis of extensive reading research. – TESOL Quarterly 49 (1), 6–37. <https://doi.org/10.1002/tesq.157>
- Nation, Paul 2015. Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. – Reading in a Foreign Language 27 (1), 136–145.
- Nordin, Razanawati, Lin Siew Eng 2017. Text-selection for teaching reading to ESL tertiary students: A study on genre and content preferences. – International Journal of Instruction 10 (1), 71–84. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1015a>



- Qiao, Shen, Susanna Siu-sze Yeung, Zamzami Zainuddin, Davy Tsz Kit Ng, Samuel Kai Wah Chu 2022. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. – *British Journal of Educational Technology* 54 (1), 394–413. <https://doi.org/10.1111/bjet.13249>
- Razin, Aleksei, Leelo Kingisepp 2018. *Igrajut vse*. Tallinn: Keelekeskus Game.
- Renandya, Willy A., George Jacobs 2016. English language teaching today. – Willy A. Renandya, Handoyo P. Widodo (eds.). *Linking Theory and Practice*. Springer International Publishing, 97–110. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_8)
- Rüütel, Hiie 2019. Huvitavad ja kasulikud õppetegevused eesti keele kui teise keele tundides 11. klassi õpilaste hinnangul. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Sillaots, Martin 2016. *Creating The Flow: The Gamification Of Higher Education Courses*. Dissertations on Social Sciences 107. Tallinn: Tallinn University Press.
- Sooalu, Monika 2016. Õpilaste demotivatsiooni põhjused 9. klassi eesti keele teise keelena tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Zhang, Lawrence Jun 2016. Teaching reading and viewing to L2 learners. – Willy A. Renandya, Handoyo P. Widodo (eds.). *Linking Theory and Practice*. Berlin: Springer International Publishing, 127–142.
- Thomas, Catherine 2014. Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045592.pdf>
- Tomlinson, Brian 2010. Principles of effective materials development. – Nigel Harwood (ed.). *English Language Teaching Materials: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 81–108.
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. – *Language Teaching* 45 (2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Turnbull, Blake, Moyra S. Evans 2017. The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension. – *Reading in a Foreign Language* 29 (1), 133–154.
- Uibu, Krista, Elve Voltein 2010. Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes. – Eve Kikas (toim.). *Eesti keel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 215–242.
- Xiangying, Jiang 2011. The role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension. – *The Reading Matrix* 11 (2), 177–190.

## Reading fiction using gamified active learning methods in eighth grade Estonian as a second language classes

MARE KITSNIK<sup>1</sup>, SVETLANA MELNIKOVA

University of Tartu Narva College<sup>1</sup>

Acquiring a good level of Estonian as a second language is very important for the students at secondary school to successfully continue their studies and to smoothly integrate into the Estonian society. To encourage students' desire to learn and increase the effectiveness of learning, activity, engagement, and affordability are very important during language classes (Kitsnik 2018b). Reading is one of four skills that is developed at second language classes. The aim of the current action research was to develop more effective learning where gamified teaching methods were used. Based on the aim of the research, there were raised research question, whether more interesting and systematic reading classes can be used to make reading books in Estonian more pleasant for students with other mother tongues and to support the development of language skills.

In the action research the previous reading classes were developed methodically of one of the study groups in grade 8 (n 15). 15 consciously structured reading classes were compiled based on Andrus Kivirähk's book "Tont ja Facebook" ("The Ghost and Facebook" 2019). The plan was made on the basis of gamified teaching methods (Kitsnik 2019a, 2019b; Razin & Kingisepp 2018; Kingisepp & Kärtner 2011 etc.). Gamification offers challenges, creates excitement, frees students from the rules and restrictions of everyday life, offers joy, fun and energy (Kitsnik 2019a).

The reading classes were conducted from November 2021 to March 2022, usually once a week instead of one ordinary Estonian language lesson. The other three lessons a week took place in the usual way. Reading classes were consciously structured. Before each class, the students read at home a story from the book and completed a reading comprehension task. Four types of tasks were used at the classes: tasks related to understanding the content of the story being read, tasks related to learning vocabulary, tasks related to speaking about a text and tasks related to discussing what was read. At all classes, attention was

paid to the engagement, activity, and affordability of the learning activities for the students. The purpose of tasks supporting reading was to teach students reading strategies and help them focus on what was important. The aim of the comprehension tasks was to ensure that all students understood the content of the story and could actively participate in further activities. The purpose of the vocabulary tasks was to repeat, learn and consolidate words and phrases related to the stories read. The aim of the speaking activities was to make the students talk about the topic they were reading and to use the vocabulary of the story. The purpose of the discussion tasks was to make students think more deeply about the content of the story they were reading and to find the connections between the story and real life. The tasks included predicting, illustrating a text, retelling and arranging the story, pantomimes, performances, storytelling, brainstorming etc.

During the lessons, teacher filled in the teacher's research diary. Students' feedback was collected with questionnaires (rating scales and open-ended questions) and the development of students' reading skills – with the help of secondary school Estonian exam reading tests.

In conclusion, the results showed that the students' attitude towards reading classes became much more positive during the action research. The students' attitudes towards reading Estonian texts also became more positive. The development of reading skills in the study group did not differ significantly from the development in the control group. The analysis of the teacher's diary showed that the tasks based on the gamified teaching methods were engaging for students (created joy and excitement), active (involved a lot of movement, acting, communicating and talking) and affordable (supported understanding and cooperation in Estonian fiction and communication in Estonian).

**Keywords:** basic school; attitude; reading skills; Estonian as a second language

**Mare Kitsnik**

Tartu Ülikooli Narva Kolledž  
Raekoja plats 2, 20307 Narva, Estonia  
mare.kitsnik@ut.ee

**Svetlana Melnikova**

Ehte Humanitaargümnaasium  
Ehte 9, 10318 Tallinn, Estonia  
svetlana.melnikova@ehte.edu.ee