

Filmipõhine kommunikatiivne eesti keele kui teise keele õpe: põhikooliõpilaste huvi, aktiivse osaluse ja arengu toetamine

Mare Kitsnik^{a1}, Victoria Toome^b

^a*Tartu Ülikooli Narva kolledž*

^b*Tallinna Kunstigümnaasium*

Annotatsioon

Tõhus teise keele õpe peab olema kommunikatiivne, tekitama õpilastes huvi, soodustama nende aktiivset osalust õppeprotsessis ning olema neile jõukohane. Eesti keele kui teise keele põhikooliõppe metoodika vajab selles osas arendamist. Siinne artikkel põhineb sekkumisuuringul, mis tehti Tallinna vene õppekeele kooli üheksanda klassi nõrgemapoolse õpperühma eesti keele tundides. Eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas on filmipõhise kommunikatiivse õppega eesti keele kui teise keele tunnis võimalik toetada põhikooliõpilaste huvi, aktiivset osalust ja keeleoskuse arengut. Rakendati spetsiaalselt koostatud filmipõhist kommunikatiivset õppekogugu: vaadati kümneosalist noorteseriaali „Miks mitte?!“ ning osaleti selle kohta koostatud õppetegevustes, milles oli suur rõhk vabal rääkimisel. Uuriti õpetaja ja õpilaste hinnanguid sellele õppeviisile. Tulemused näitasid, et seriaal ja õppetegevused äratasid õpilastes huvi ning soodustasid aktiivõpet, kuid ei olnud alati jõukohased uudsuse ja õpilaste madala keeleoskuse tõttu. Õpetaja ja õpilased hindasid seriaali ja õppetegevusi eesti keele oskuse arendamisel keskmiselt kasulikuks, kuid ei tajunud kasu põhikoolieksamiks valmistumisel. Samas oli õpetaja üllatunud õpilaste põhikoolieksami ootamatult heade tulemuste üle ning avaldas soovi kasutada õppekogugu ka tulevikus.

Võtmesõnad: eesti keel teise keelena, noorteseriaal, kommunikatiivne õpe, sekkumisuuring

¹ Narva kolledž, Tartu Ülikool, Raekoja plats 2, 20307 Narva; mare.kitsnik@ut.ee.

Sissejuhatus

Tänapäevane teise keele õppemetoodika on kiirelt arenev valdkond, mida mõjutavad nii tehnoloogilised uuendused (näiteks tehisintellekt) kui ka üldpedagoogilised suundumused (näiteks lõimitud aine- ja keeleõpe või mängustamine). Kommunikatiivne lähenemine on aga siiani teise keele õppe telg, sest autentne ja tähendusrikas suhtlemine on igasuguse keelekasutuse tuum (Lee *et al.*, 2023; Richard & Rodgers, 2006). Et tagada kommunikatiivse õppe motiveerivus ja tõhusus, on oluline tekitada õppijates õpitava vastu huvi, jälgida õpitava vastavust õppijate arengutasemele ja võimetele ning soodustada nende aktiivset osalust õppetöös (Kitsnik, 2020).

Seoses üleminekuga täielikult eestikeelsele õppele Eesti haridussüsteemis rõhutatakse üha enam õppemetoodika ja -materjalide olulisust õpilaste motiveerimisel ja tõhusa õppe tagamisel (Kallas, 2025; Nemeržitski & Tsarjova, 2024). Viimastel kümnenditel on loodud palju õppekomplekte ning metoodilisi ja keeletehnoloogilisi abivahendeid (vt Õppevara loend, 2025), kuid nende tase ning rakendamine eesti keele kui teise keele tundides on jätkuvalt ebaühtlane. Sageli domineerivad tunnis vähetäenduslike õpikutekstide lugemine, kontekstivabade grammatikaharjutuste täitmine ja oodatavate vastustega küsimustele vastamine. Sel viisil õppides ei ole õpilased eriti aktiivsed ning nende rääkimismaht on napp (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik, 2018; Metslang *et al.*, 2013). Samuti mõjutab õppetegevusi oluliselt lõpueksamite ülesannete harjutamine, mis on paratamatult ühetaoline (Hausenberg, 2006). Eesti keele õpe püsib sageli ka õpilaste motivatsiooni (Kitsnik & Sooalu, 2020) ega ole eriti tõhus. B1-keeleoskustasemeni ei jõua üle poole põhikooli lõpetajatest (Eksamite Infosüsteem, 2025), mis tähendab, et nad ei suuda suhelda ka lihtsamatel igapäevateemadel (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007, 2023).

Siinses artiklis käsitletakse sekkumisuuringut, mille eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas on eesti keele kui teise keele B1-taseme tunnis võimalik filmipõhise kommunikatiivse õppega toetada põhikooliõpilaste huvi, aktiivset osalust ja keeleoskuse arengut. Uuring korraldati Tallinna üldhariduskooli üheksanda klassi nõrgemapoolses õpperühmas ning selles kasutati spetsiaalselt loodud kommunikatiivsete õppetegevuste kogu, mis põhines noorteseriaalil „Miks mitte?!“. Tulemused saadi õpetaja ja õpilaste hinnanguid analüüsides.

Kommunikatiivse keeleõppe tõhususe eeldused

Kommunikatiivse keeleõppe peamised tunnusjooned on rohke autentne sisend, keele kasutamine tähenduslikes olukordades suhtluseesmärkide saavutamiseks, kõigi keeleliste osaoskuste (kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine)

arendamine, grammatika- ja sõnavaraõppe toetav roll (Richards & Rodgers, 2006). Et kommunikatiivne õpe tõhusalt toimiks, on oluline äratada õppijate huvi, tagada õpitava jõukohasus ning soodustada õppijate aktiivset õppeprotsessis osalemist.

Huvi tekitamine

Huvi tekitamine – õppijate tähelepanu köitmine ja selle hoidmine piisavalt kaua – on õppimise motiveerivuse ja tõhususe seisukohalt hädavajalik (Nordin & Eng, 2017). Huvi korral tugevneb õpilaste sisemine õpimotivatsioon ja nad panustavad tõenäolisemalt oma kognitiivseid ressursse õpitava mõistmisse (Schiefele, 2009; Warner & Michelson, 2018). Õppematerjalide autorid ja õpetajad saavad õppijate huvi toetada õppetekstide ja õppetegevuste valikuga (McDonough, 2013).

Keeleõppetekstide valikul tuleks arvestada nii individuaalse kui ka situatsioonilise huviga (Schiefele, 2009). Individuaalne huvi tähendab, et eri õppijaid köidavad erinevad teemad, mis on nende jaoks tähenduslikud, näiteks sport, muusika või ajalugu. Mõned valdkonnad pakuvad aga huvi kõigile sama vanuserühma õpilastele, näiteks huvitavad teismelisi suhted ja tulevikuplaanid. Situatsiooniline huvi on seotud teksti omadustega. Selle puhul mängivad olulist rolli kognitiivne ja emotsionaalne pinget. Kognitiivset pinget loovad elulised ja autentsed olukorrad, seosed õppijate varasemate kogemustega ning ootamatud, mitmetähenduslikud või intrigeerivad elemendid (Sanjaya *et al.*, 2022; Tomlinson, 2010). Emotsionaalset pinget aitavad esile kutsuda võimalus loole kaasa elada (Chodkiewicz, 2016), õppija identiteedi ja väärtustega haakumine, teksti hea stiil, mängulisus ja huumor ning kujutlusvõime õhutamine (Dewaele & MacIntyre, 2014; Hosseini *et al.*, 2022).

Huvi saab toetada ka õppetegevuste kaudu. Siingi on oluline, et õppijad tunnetaksid kognitiivset ja emotsionaalset pinget. Kognitiivset pinget soodustavad tegevused, kus õppijad peavad ise mõtlema, elulisi probleeme lahendama ja vastuoludega toime tulema (Sanjaya *et al.*, 2022). Positiivset emotsionaalset pinget võivad soodustada meeldiv koostöö kaaslastega, huumor ja loovus (Dewaele & MacIntyre, 2014; Hosseini *et al.*, 2022).

Filmipõhine õpe on üks võimalus õppijates huvi tekitada. Mitmed autorid (Donaghy, 2015; Joassoone & Peterson, 2011; Kilagård, 2019; Tuncay, 2014) on näidanud, et filmi eeliseks teiste tekstiliikide ees on selle dünaamilisus. Tähenduslik film on õppijate jaoks huvitav õpikogemus, mis toob nad tavapärasest õpirutiinist välja ja pakub naudingut. Eesti keele kui teise keele õppes on filmipõhist õpet süsteemselt kasutatud näiteks gümnaasiumi õppekomplektis „Sõnajalaõis B2.1“ (Kitsnik, 2019). Selle üks kolmandik keskendub

kuueosalisele noorteseriaalile „Nullpunkt“, mille juurde on loodud kõiki osa-
oskusi, grammatikat ja sõnavara arendavad kommunikatiivsed õppetegevused.
Õppekomplekti katsetamise tagasiside näitas, et filmipeatükk oli üks õpilastele
enim huvipakkuvaid (Novak, 2021).

Aktiivõppe soodustamine

Tõhusaks õppimiseks peavad õppijad olema aktiivsed. Aktiivsus tähendab
õppijate iseseisvat tegutsemist ning oma energia ja jõu õppeprotsessi panusta-
mist (Biggs & Tang, 2011). Tänapäevases keeleõppetunnis püütakse õppijate
aktiivsust esile kutsuda aktiivõpet kasutades: neid suunatakse võtma vastu
huvitavat autentset sisendit, kaaslastega suhtlema ja koostööd tegema, õpitavat
mõtestama ja probleemidele lahendusi leidma (Adams, 2018; Kubanyiova 2018;
Larsen-Freeman & Andresen, 2016). Selleks kasutatakse mitmesuguseid õppe-
meetodeid, nagu paaris- ja rühmatöö, rollimängud, ajurünnakud, probleem-
õpe jm. Oluline on, et kõik õpilased saaksid tunnis palju rääkida, sest just
rääkimisega saab keeleõpet aktiveerida ja keeleoskuse arengut intensiivistada
(Kubanyiova, 2018). Kui tegevused ei tekita õppijates huvi, ei ole jõukohased või
pole rühma õhkkond hea, ei pruugi aktiivõppemeetodid siiski õppijate aktiiv-
sust esile kutsuda (Metslang *et al.*, 2013). Aktiivõppe õnnestumiseks peab õpe-
taja seega oskama õppetegevusi sobivalt valida ja järjestada ning õpperühma
juhtida ja õppijatele vajalikku tuge anda.

Et aktiivsust filmipõhises õppes soodustada, tuleb lisaks filmist saadavale
sisendile luua sellega seotud õppetegevusi (Joassoone & Peterson, 2011; Mu,
2018). Filmipõhise õppega saab arendada nii retseptiivseid kui ka produktiiv-
seid keelelisi oskuseid, samuti sõnavara ja grammatikat (Tuncay, 2014). Filmid
pakuvad palju mõtlemis- ja arutlemisainest, mida saab kasutada rääkimis- ja
kirjutamistegevustes, sealhulgas loovamates ja mängulisemates (Donaghy, 2015;
Herrero, 2016).

Õppekomplekti „Sõnajalaõis B2.1“ (Kitsnik, 2019) seriaali „Nullpunkt“
õppetegevuste katsetamine näitas, et õpetajad hindasid filmivaatamist ning
rääkimis-, sõnavara- ja grammatikategevusi õpilaste aktiveerijatena kõrgelt.
Õpilased pidasid kasulikuks aktiivseid rääkimis- ja sõnavarategevusi, kuid
kuulamis- ja grammatikategevuste puhul ei teadvustanud harjutamise eesmärki
(Novak, 2021).

Jõukohasuse tagamine

Jõukohasus teise keele õppes tähendab, et õppetekstid ja -tegevused on vasta-
vuses õppijate üldise kognitiivse ja keelelise arengutasemega. Kognitiivne vasta-
vus viitab õpitava sobivusele õppijate vanuse, haridustaseme ja intellektuaalsete

võimetega (Krull, 2018). Keeleline sobivus tähendab, et õppetekstid ja -tegevused on kooskõlas keeleoskustasemete funktsionaalsete kirjeldustega (Euroopa Keeleõppe Raamdokument, 2007, 2023) ning neis kasutatakse tasemekohast sõnavara ja grammatikat (vt nt Sõnaveeb, 2025).

Õppeprotsessis tuleb õppijate keeleoskust arendada tasakaalustatult. Keerukamad, vaba keelekasutust eeldavad õppetegevused peavad olema enne ette valmistatud sobiva sõnavara, keelestruktuuride ja keelefunktsioonide harjutamisega – sealhulgas suuliselt ja kommunikatiivselt (Kitsnik, 2020). Jõukohase õppeprotsessi kujundamisel on lisaks õppematerjalide autoritele oluline roll ka õpetajal, kes tunneb oma õpperühma taset ja võimekust ning saab vajadusel tegevusi kohandada.

B1-taseme filmipõhises õppes peab arvestama, et õppijatele on film jõukohane siis, kui selles käsitletav teema on neile huvitav ning tegelaste kõne selge ja mõõduka tempoga (Euroopa Keeleõppe Raamdokument, 2023). Filmi mõistmist toetab alati see, kui visuaalne tegevus kannab süžest suure osa. Sobivad õppetegevused aitavad samuti filmi mõistmise jõukohasemaks muuta. Subtiitrite kasutamisel keeleõppes ei ole teaduskirjanduses ühtset seisukohta. Mõned autorid pooldavad emakeelseid subtiitreid (Valizadeh, 2021), teised sihtkeelseid (Mayer, 2009) ning mõnikord soovitatakse vaadata filme ka ilma subtiitriteta, seda peamiselt kõrgemal keeleoskustasemel (Tuncay, 2014).

Õppekomplekti „Sõnajalaõis B2.1“ katsetamine näitas, et seriaal „Nullpunkt“ oli gümnaasiumi nõrgematele õpilastele keeleliselt küllaltki raske, kuid visuaalne pilt ja õpilaste huvi filmi vastu aitasid mõistmisele oluliselt kaasa (Novak, 2021). Filmi juurde koostatud õppetegevused tegi jõukohaseks selge struktuur ja eesmärk, kohati olid need õpilaste hinnangul isegi liiga kerged (Novak, 2021).

Uurimisküsimused

Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas on eesti keele kui teise keele B1-taseme tunnis võimalik filmipõhise kommunikatiivse õppega toetada põhi- ja keskkooliõpilaste huvi, aktiivset osalust ja keeleoskuse arengut. Uuringus otsiti vastuseid järgmistele küsimustele.

1. Kui suurt huvi õppimise vastu äratavad film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpilastes nende endi ja õpetaja hinnangul?
2. Kuidas soodustavad film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpetaja ja õpilaste meelest aktiivõpet?

3. Kui jõukohased on film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpilaste jaoks nende endi ja õpetaja arvates?
4. Kui kasulikuks peavad õpetaja ja õpilased filmi ja filmipõhiseid kommunikatiivseid õppetegevusi keeleõppe seisukohalt ja eksamiks valmistumisel?

Uurimismaterjal ja -meetod

Sekkumine viidi läbi ühes Tallinna koolis. Sekkumiseks koostati noorteseriaali juurde aktiivõppetegevuste kogu, mille järgi õpperühm õppis eesti keele kui teise keele tundides 2022. aasta oktoobri algusest kuni 2023. aasta jaanuari lõpuni.

Valim

Sekkumine viidi läbi Tallinna vene õppekeelega kooli üheksanda klassi õpperühmas, kus õppis 13 õpilast. Rühma õpetaja oli töötanud eesti keele kui teise keele õpetajana neli aastat. Uuritavat õpperühma hakkas ta õpetama 2022. aasta septembris. Õpetaja hinnangul oli rühma keskmine eesti keele oskus pigem nõrk ning enamik õpilastest ei olnud harjunud tunnis pidevalt eesti keelt kasutama. Mõned õpilased, kellel oli regulaarne kontakt eesti keelt emakeelena kõnelejatega väljaspool koolikeskkonda, kasutasid eesti keelt julgemalt ning nende keeleoskus oli parem.

Enne sekkumist oli eesti keele õpe toimunud kolm korda nädalas: kahes kontakttunnis sekkumises osalenud õpetajaga ja ühes veebitunnis teise õpetajaga. Kontakt tundides oli põhiõppematerjalina kasutatud õpikut „Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile. 9. klass“ (Mangus & Simmul, 2022). Selles õpikus on palju sõnavara- ja grammatikaharjutusi, sh tõlkeharjutusi, kuid vähe vaba rääkimise ülesandeid (Jatsenko, 2025). Õpetaja sõnul olid õpilased eesti keele kui teise keele tunnis seni peamiselt harjunud lugema õpikutekste, vastama küsimustele ning täitma kirjalikke grammatikaharjutusi.

Enne sekkumise algust selgitas õpetaja õpilastele selle eesmärgi ja metoodikat. Kõigilt lapsevanematelt saadi kirjalik nõusolek, mis lubas kasutada eesti keele tundides noorteseriaali ja sellel põhinevaid õppetegevusi ning anda õpilastel selle kohta anonüümset tagasisidet, mida kasutatakse hiljem uurimistöös. Õpetajalt saadi samuti nõusolek tema tagasiside kogumiseks ja anonüümseks kasutamiseks uurimistöös.

Pärast sekkumise lõppu õpiti neli kuud kuni õppeaasta lõpuni kontakt tundides üheksanda klassi õpiku järgi ja valmistuti põhikooli lõpueksamiks.

Teise õpetajaga toimunud veebitundide sisu ei ole teada, võib oletada, et neis harjutati vähemalt osaliselt varasemate aastate põhikoolieksami ülesannete täitmist (ülesandetüüpe vt Harno, 2025).

Sekkumise protseduur

Sekkumise ettevalmistus algas filmi valimisega. Pärast mitmete filmide analüüsimist valiti välja Eesti noorteseriaal „Miks mitte?!“² (2018, režissöör Ergo Kuld, stsenaarist Martin Algu). Tegemist on kümneosalise tempoka seriaaliga, mille peategelaseks on tubli ja veidi tagasihoidlik abiturient Anna, kes unistab räppariks saamisest. Seriaalis käsitletakse Anna ja tema pere elu viimase kooliaasta vältel, tuues esile erinevaid ootamatuid sündmusi, mis pakuvad vaatajatele kaasaelamisvõimalusi. Iga osa kestab ligikaudu 28 minutit.

Seriaali valikut mõjutasid mitmed tegurid. Huvi tekitamise ja sisulise jõukohasuse seisukohalt sobis, et tegemist on suhteliselt uue ja elulise linatõrjega, milles käsitletakse üheksanda klassi õpilastele tähenduslikke teemasid. Keelelise jõukohasuse kohta leiti, et kuigi seriaal võib B1-tasemel õppijatele osutuda kohati keerukaks, on arusaamist võimalik toetada sihipäraste õppetegevustega. Aktiivõppe soodustamisel arvestati, et kümneosaline seriaal võimaldab luua rohkelt kommunikatiivseid õppetegevusi ning töötada keeleoskuse arendamisega süstemaatilisemalt kui ühe tavapikkuses mängufilmi puhul.

Seriaali juurde koostati õppetegevuste kogu B1-taseme keeleoskuse arendamiseks. Seejuures lähtuti kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest (Larsen-Freeman & Anderson, 2016; Richards & Rodgers, 2006), B1-taseme kirjeldusest (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007, 2023) ning õppimise huvi tekitavuse, jõukohasuse saavutamise ja aktiivõppe soodustamise põhimõtetest (Kitsnik, 2020). Inspiratsiooni ja ideid saadi ka varem ilmunud õppekomplekti „Sõnajalaõis B2.1“ filmitemalisest osast (Kitsnik, 2019). Õppetegevusi loodi mitmeetapilise koostööprotsessina. Kõigepealt arutasid artikli autorid ühiselt tegevuste üldpõhimõtteid. Seejärel koostas artikli teine autor esialgse versiooni, millele esimene autor andis sisulist ja didaktilist tagasisidet. Sellele järgnes õppematerjali korduv ümbertöötamine ja täiendamine.

Seriaali iga osa juurde loodi sama struktuuriga õppetegevused kahe 45-minutilise õppetunni läbiviimiseks. Esimene tund algas alati soojendus- ja ennustustegevusega. Järgnes seriaali ühe osa vaatamine, vaadatud osa teemaliste rääkimis-, grammatika- ja sõnavarategevuste täitmine ning mõnes osas ka kirjutamis- või lugemistegevus.

² <https://jupiter.err.ee/1136218/miks-mitte>

Alates õppekogu teisest osast kavandati iga osa algusesse soojendus – lühike, lihtne ja tempokas tegevus, mille eesmärk oli tõsta õpilaste energiataset ning kujundada positiivset õpikeskkonda. Soojendused hõlmasid liikumist ja improvisatsiooni ega olnud enamasti seriaaliga seotud – näiteks paluti õpilastel moodustada assotsiatsioonikett või kujutada pantomiimi abil tähti, pilte või tegevusi.

Soojendustegevusele järgnes lihtne ennustamistegevus, mille eesmärk oli tekitada õpilastes huvi seriaali vaatamise vastu ning muuta selle mõistmine jõukohasemaks. Alates teisest osast olid ennustamistegevused seotud konkreetse osa sisu äraarvamisega, näiteks pidid õpilased vastama paarides küsimustele „Kes tahab saada moekunstnikuks?“, „Kes räägib Carmenile ja teistele Anna kodustest probleemidest?“ jne.

Filmi vaatamine tähendas õppetunnis seriaali ühist jälgimist. Eesmärk oli äratada õpilaste huvi ning toetada kuulamis-, sõnavara- ja grammatikaoskuse arengut.

Rääkimistegevuste eesmärk oli õppeprotsessi aktiveerida ja huvitavamaks muuta ning arendada õpilaste vaba rääkimise oskust. Õpilastel tuli pärast iga osa vaatamist kõigepealt täita lihtsam rääkimistegevus: kommenteerida ennustus-tegevuse vastuseid; käia klassis ringi küsimuste, piltide või lauselikutega ning rääkida nende põhjal eri paarilistega või töötada väikeses rühmas ja arutada lühidalt tegelaste käitumise üle. Tegevuse jõukohasemaks muutmiseks anti õpilastele ette küsimusi või lauseid, näiteks:

Iga õpilane saab õpetajalt ühe ekraanitõmmise seriaalist, käib klassis ringi, leiab endale paarilise, näitab talle pilti ja räägib, kes on pildil, kus ta on, mida teeb ja mida tunneb, ning vastab paarilise ühele küsimusele. Kui mõlemad on küsinu ja vastanud, vahetatakse pildid omavahel, leitakse uus paariline ja korratakse tegevust.

Lihtsamatele rääkimistegevustele järgnesid grammatika-sõnavarategevused, mille eesmärk oli muuta õpe aktiivsemaks, huvitavamaks ja jõukohasemaks. Õpilased pidid klassis küsimus-vastuslipikutega ringi käima, kaaslastele küsimusi esitama ning küsimustele õiges grammatilises vormis vastuse andma või rääkima ekraanitõmmiste põhjal, kasutades ettenähtud grammatikavorme, näiteks:

Õpilased esitavad teineteisele küsimused täisminevikus, näiteks *Kas Anna on kunagi tundud inimesega suhelnud?*. Paariline vastab lühivastusega (*Jah, on küll / Ei, ei ole*). Kui paariline vastab jaatavalt, siis küsitakse ka lihtminevikus küsimus, näiteks *Millal ja kus ta tundud inimesega suhtles?*. Ülesande teises osas esitatakse samad küsimused teisele paarilisele, kes vastab enda seisukohalt.

Sõnavara õppimiseks kasutati ka õpitavate sõnade teiste sõnadega seletamist ja äraarvamist. Järgnesid keerukamad rääkimistegevused (küsimustele eri viisil vastamine, rollimäng, improlokoostamine, lühemad arutelud jm), milles tuli luua veidi pikemat teksti väiksema toega, näiteks:

Neli õpilast mängivad järgmisi tegelasi: Anna, Keido, Liis, Carmen. Ülejäänud õpilased mõtlevad neile küsimusi. Seejärel istuvad tegelased klassi ees. Teised õpilased esitavad neile küsimusi, millele nad vastavad.

Osa lõppes enamasti kirjutamis- või mõnikord lugemistegevusega. Kirjutamistegevuste eesmärk oli õpilasi aktiveerida ning õppetööd huvitavamaks muuta. Selleks oli tavapärasemate tegevuste kõrval (kirjutada meeldinud stseenist filmist või ühest filmitegelasest) ka loovaid tegevusi (kirjutada räpilugu) või rollimängulises vormis tegevusi (kirjutada seriaali peategelase rollis olles kiri sõbrale ja vastus sellele kirjale või kirjutada seletuskiri peol toimunu kohta), näiteks:

Õpilased saavad ühe tegelase rolli ning kirjutavad seletuskirja Liisi kodus toimunud peo kohta, vastates küsimustele *Kus pidu toimus?, Millal sina peole läksid ja millal ära tulid?, Mida sina peol tegid?, Kes olid peol veel ja mida nemad tegid?*. Pärast võrreldakse eri tegelaste nägemusi peol toimunust.

Kokku loodi 76 õppetegevust, millest enim oli rääkimistegevusi (keskmiselt kaks-kolm igas osas).

Hindamisvahend

Iga õppetegevuse kohta paluti õpetajal anda kirjalikku tagasisidet Google Docsi failis, kirjeldades õppetegevuse õnnestumist ja tegevuse sobivust põhikooli lõpueksamiks valmistumisel. Õpetaja kirjalik tagasiside hõlmas 54 õppetegevuse kirjeldust 76-st. 22 tegevust jäid kirjeldamata, peamiselt seetõttu, et õpetajal ei jätkunud suure töökoormuse tõttu aega või energiat. Mõned õppetegevused jäid ka ära, kuna need ei mahtunud etteantud tunniaega.

Lisaks tehti pärast viienda osa vaatamist ning pärast kogu seriaali lõppu õpetajaga poolstruktureeritud veebipõhine intervjuu Zoomi keskkonnas. Intervjuudes keskenduti seriaali ja õppetegevuste huvitekitavusele, aktiivõppe soodustamisele, jõukohasusele ja kasulikkusele eesti keele õppimisel ning põhikooli lõpueksamiks valmistumisel. Mõlemad intervjuud salvestati. Pärast põhikoolieksami toimumist 2023. aasta mais toimus õpetajaga ka lühike järelintervjuu telefoni teel, mis samuti salvestati. Õpetajaga tehtud intervjuud transkribeeriti käsitsi.

Õpilaste tagasiside koguti sekkumise lõpus anonüümse veebiküsitluse kaudu Google Forms'i keskkonnas. Küsitlus sisaldas väiteid Likerti 5-pallisel skaalal filmi ja õppetegevuste huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta ning avatud küsimusi, milles õpilased said oma hinnanguid põhjendada, soovi korral ka vene keeles. Õpilaste küsitlusele vastas 11 õpilast, kes viibisid sel päeval koolis.

Andmeanalüüs

Õpilaste skaalavastuseid analüüsiti kvantitatiivselt. Õpetaja kirjalikku tagasisidet ja intervjuusid ning õpilaste avatud vastuseid analüüsiti deduktiivse ja induktiivse sisuanalüüsi kombineerimise teel (Hsieh & Shannon, 2005). Deduktiivseteks kategooriateks olid kolm teooriapõhist aspekti – huvi tekitamine, jõukohasuse saavutamine ning aktiivõppe soodustamine – ning neljandaks kasulikkus. 2023. aastal tegi artikli teine autor esmase analüüsi, millele esimene autor andis tagasiside, see arutati koos läbi ning analüüsi täpsustati vajaduse korral. Siinse artikli jaoks täpsustas ja täiendas esimene autor esialgset analüüsi veel ning kooskõlastas muudatused teise autoriga. Iga deduktiivse kategooria juurde on induktiivse analüüsi teel loodud alamkategooriad: 1) seriaali vaatamise kohta ja 2) kommunikatiivsete õppetegevuste kohta. Kategooriad on esitatud tulemuste peatüki tabelites.

Tulemused

Uurimistulemused on esitatud neljas osas. Igas osas tutvustatakse vastuseid ühele uurimisküsimusele.

Film ja õppetegevused huvi tekitajana

Seriaali hindas üks õpilane väga huvitavaks, kolm huvitavaks, kuus keskmiselt huvitavaks ja üks väga igavaks. Õpetaja hinnangul oli seriaal õpilaste jaoks kindlasti kõitvam kui tavapärase eesti keele tundide tekstid. Tabelis 1 on esitatud õpilaste ja õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad seriaali huvitavuse kohta.

Tabel 1. Kategooriad seriaali huvitavuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	• sündmusterohke ja põnev süžee • hea näitlejatöö • emotsionaalsus • muusika • naljakus	• süžee etteaimatavus
Õpetaja	• õpilaste emotsionaalne kaasaelamine • tempokas montaaž ja sündmusterohkus • mitmekesised tegelased ja dialoogid • räppmuusika • naljakus õpilaste arvates	• õpilaste hinnangul kohati piinlik

Huvi tekitasid eelkõige seriaali sündmusterohkus, põnevus, tegevuste kiire vaheldumine ja emotsionaalsus. Õpetaja kirjeldas seda järgnevalt:

Õpilased naersid ja elasid kaasa ning unustasid filmi vaatamise ajal ka lõpu-eksami.

Huvitavaks peeti näitlejatöid ning õpetaja nimetas ka dialoogide kaasahaaravust. Filmis kasutatud räppmuusika kõnetas noori samuti. Õpilased hindasid seriaali üldiselt naljakaks, ent kohati mõjusid stseenid piinlikena. Õpetaja kirjeldas seda õpilaste kodutööde põhjal:

Ühes ülesandes pidid nad filmist sõbrale kirjutama. Nad kirjutasid, et film oli kohati tobe ja piinlik, eriti suudlusstseenid, aga samas oli see ka naljakas.

Negatiivsete aspektidena mainisid õpilased ka süžee kohatist ettearvatavust.

Õppetegevusi hindas viis õpilast huvitavateks, viis keskmiselt huvitavateks ja üks väga igavateks. Õpetaja hinnangul olid õppetegevused õpilastele üldiselt huvitavad. Tabelis 2 on esitatud õpilaste ja õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad õppetegevuste huvitavuse kohta.

Tabel 2. Kategooriad õppetegevuste huvitavuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	• tegevuste mitmekesisus • võimalus suhelda kaaslasega	• mõne tegevuse igavus • õpilaste endi motivatsioonipuudus
Õpetaja	• piltidega seotud rääkimis-tegevuste köitvus • kirjutamistegevuste põnevus ja toredus • enamiku soojendustegevuste meeldivus ja lõbusus	• keerukamate arutelude ebahuvitavus õpilastele • mõne loomingulise tegevuse ebahuvitavus õpilastele

Esile tõsteti õppetegevuste mitmekesisust. Suuliste tegevuste puhul kõitsid õpilasi õpetaja sõnul kõige rohkem piltide põhjal toimuvad rääkimistegevused:

Piltidega rääkimisülesanded olid huvitavad ja toredad. Printisin pildid alati ka värviliselt välja, see elavdas ülesannet.

Õpetaja rõhutas ka rollimänguliste kirjutamistegevuste toredust ja piisavat põnevust. Soojendustegevused olid õpetaja sõnul samuti huvitavad ning mõned ka lõbusad.

Negatiivsetest aspektidest nimetasid õpilased mõningate tegevuste igavust, mida seostasid pigem enda õppimismotivatsiooni puudumisega kui konkreetse tegevuse sisuga. Õpetaja hinnangul ei tekitanud õpilaste seas huvi keerukamad arutelud ning mõned loomingulised tegevused, mis oleks vajanud rohkem tuge.

Film ja õppetegevused aktiivõppe soodustajana

Nii pika seriaali vaatamine eesti keele tunnis ning selle põhjal keele õppimine oli õpilaste jaoks õpetaja sõnul uudne kogemus. Tabelis 3 on esitatud õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad seriaali kui aktiivõppe soodustaja kohta. Õpilaste küsitluses aktiivõppe kohta eraldi küsimusi ei olnud.

Tabel 3. Kategooriad seriaali aktiivõppe soodustamise kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	–	–
Õpetaja	• seriaali vaatamise õnnestumine • rohke autentne sisend	• autentse sisendi keerulisus

Õpetaja hinnangul elasid õpilased filmi tegevusele kaasa, mis näitab, et film aktiveeris õpilasi. Õpilased said filmist ka rohkem autentset keelelist sisendit, kuid ei pruukinud seda keerulisuse tõttu alati vastu võtta.

Kuigi mitmed õppetegevused toetasid õpilaste aktiivset osalemist õppeprotsessis, ei avaldanud kõik neist soovitud mõju, eelkõige tegevuste uudsuse ja mõnel juhul ka raskuse tõttu. Tabelis 4 on esitatud õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad õppetegevuste aktiivõppe soodustamise kohta. Õpilaste küsitluses aktiivõppe kohta eraldi küsimusi ei olnud.

Tabel 4. Kategooriad õppetegevuste aktiivõppe soodustamise kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	–	–
Õpetaja	• soojendustegevuste osaline õnnestumine • grammatika- ja sõnavarategevuste õnnestumine • kirjutamistegevuste osaline õnnestumine • lihtsamate rääkimistegevuste õnnestumine	• soojendustegevuste osaline ebaõnnestumine • kirjutamistegevuste osaline ebaõnnestumine • keerukamate rääkimistegevuste ebaõnnestumine

Soojendustegevused olid õpetaja sõnul enamasti õpilastele uudsed, kuid üldjoontes need õnnestusid ja aitasid kaasa energilise ja positiivse õhkkonna loomisele. Probleeme esines mõne liikumistegevusega, mille puhul ei mõistnud õpilased nende eesmärki ega osalenud seetõttu kuigi innukalt.

Grammatika- ja sõnavarategevused olid sisult harjumuspärased, kuna samade teemadega olid õpilased varem kokku puutunud. Nad ei olnud aga harjunud õppima grammatikat suulise suhtluse kaudu kaasõpilastega ega mõistnud esimesel korral tegevuse juhust. Õpilased harjusid selle tegevustüübiga siiski kiiresti ning järgmistel kordadel enam probleeme ei esinenud. Kirjutamistegevuste vorm oli õpilastele harjumuspärane – nad olid varem kirjutanud lühitekste, kirju ja kirjeldusi –, kuid rollimänguline lähenemine oli uudne. Õpetaja hinnangul õnnestus enamik kirjutamistegevusi hästi:

Õpilastele ei meeldi tavaliselt kirjutada, aga nende ülesannete vastu ei paistnud neil midagi olevat. Ja nad tahtsid ka üksteise jutte kuulata. Mul endal oli ka nende tekste huvitav lugeda.

Probleeme tekitasid kaks konkreetset kirjutamistegevust, millega õpilased toime ei tulnud: seriaali arvustuse ning räpiloo kirjutamine.

Kõige enam erinesid õpilaste senisest kogemusest rääkimistegevused – nii oma rohkuse kui ka läbiviimise viisi poolest. Lihtsamad tegevused, nagu küsimuste või lauselipikutega ringiliikumine ja eri paarilistega suhtlemine või ekraanitõmmiste põhjal rääkimine, olid õpilastele alguses võõrad:

Õpilaste jaoks oli alguses küll harjumatu suhelda omavahel pidevalt eesti keeles, kuna nad olid seni kasutanud paaris- ja rühmatöös vene keelt ning tõlkinud vastused hiljem eesti keelde. Pidin pidevalt jälgima, et õpilased kasutaksid ülesandeid täites eesti keelt.

Struktuurne ülesehitus ja korduvus toetasid tegevustega harjumist ja varsti õnnestusid need küllaltki hästi. Keerukamate rääkimistegevuste puhul esines rohkem raskusi. Õpetaja sõnul puudus õpilastel varasem kogemus oma mõtete loovamas väljendamisest ja arutamises:

Kui õpilased pidid vastama küsimustele eri tegelaste vaatenurgast, siis nad vastasid iga kord samamoodi. Kui nad pidid analüüsima filmitegelaste käitumist, siis nad sageli ainult kirjeldasid pilti, mitte ei püüdnud mõista, miks tegelased üht või teistmoodi käituvad.

Ainsaks täielikult ebaõnnestunud tegevuseks osutus arutelu räppmuusika teemal, mille ebaedu põhjuseks oli eelnevalt ebaõnnestunud kirjutamistegevus. Pärast seda ei soovinud õpilased sellel teemal ka rääkida.

Film ja õppetegevused jõukohasuse tagajana

Viie õpilase jaoks oli seriaal enese hinnangul kergesti mõistetav, kolmele keskmiselt mõistetav ning kolmel oli mõistmine raskendatud. Õpetaja hinnangul oli seriaal kognitiivselt üldjoontes õpilastele jõukohane, kuid keeleliselt pigem keeruline. Tabelis 5 on esitatud õpilaste ja õpetaja hinnangute põhjal tekitatud kategooriad seriaali jõukohasuse kohta.

Tabel 5. Kategooriad seriaali jõukohasuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	• üldine mõistetavus	• teksti rohkus • teksti kiirus • kõnekeelsus • ebapiisav sõnavara • subtiitrite puudumine
Õpetaja	• üldise sündmustiku mõistmine • eesti keeleruumis viibivate õpilaste hea arusaamine • ennustustegevuste toetus õpilastele • õpetaja tegevused õpilaste toetuseks	• tegelaste kõne ebatäielik mõistmine • teksti kiirus • tegelaste ebaselge diktsioon • noortekeele rohkus • kaja klassiruumis

Nagu tabelist nähtub, said õpilased aru seriaali üldisest sündmustikust, seda osaliselt tänu pildilisele toele. Hätta jäädagi aga tegelaste kõne detailsema mõistmisega. Paremini said seriaalist aru need õpilased, kes viibivad väljaspool kooli eestikeelses keeleruumis. Õpilaste hinnangul takistasid neid seriaali mõistmisel teksti rohkust ja kiire tempo, millele viitas ka õpetaja. Lisaks raskendasid mõistmist kõnekeelsus ning ebaselge diktsioon. Samuti nimetati probleemina

subtiitrite puudumist, mis oleksid mõistmist toetanud. Õpilased nimetasid ka oma ebapiisavat sõnavara, mida õpetaja ei maininud. Õpetaja nimetas mõistmise raskendajana klassiruumis tekkinud kaja, mis vähendas heli selgust. Seriaali mõistmist toetasid õpetaja sõnul nii õppekogus pakutud ennustus-tegevused kui ka õpetaja enda toetavad tegevused:

Peatasin alguses filmi mitu korda ja rääkisin lihtsamate sõnadega üle, mis seal toimus. Hiljem oli seda vähem vaja. Eri osad olid ka eri raskusega. Kui oli raske, siis peatasin filmi ja rääkisin.

Kokkuvõttes sobiks seriaal õpetaja hinnangul ilma subtiitriteta pigem B2–C1-taseme õppijatele.

Õppetegevused tundusid kahele õpilasele kerged, seitsmele keskmise raskusastmega ning kahele pigem rasked. Õpetaja hinnangul olid õppetegevused õpilastele aga küllaltki rasked. Tabelis 6 on esitatud õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad õppetegevuste jõukohasuse kohta. Õpilased vabades vastustes tegevuste jõukohasust ei kommenteerinud.

Tabel 6. Kategooriad õppetegevuste jõukohasuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	–	–
Õpetaja	• grammatika- ja sõnavarategevuste paras raskusaste • enamiku kirjutamistegevuste paras raskusaste • rääkimistegevuste lihtsamaks muutumine aja jooksul	• sekkumise alguses kõigi rääkimistegevuste raskus • arvamuse avaldamise ja arutlemise raskus • mõne kirjutamistegevuse raskus

Õpetaja arvates valmistasid õpilastele alguses raskusi ka lihtsamad rääkimistegevused, sest ainult mõned õpilased olid harjunud eesti keeles suhtlema. Kordumise tõttu muutusid need tegevused jõukohaseks. Jätkuvalt keerulised olid õpetaja hinnangul enamikule õpilastest aga need rääkimistegevused, kus õpilastelt eeldati isikliku arvamuse avaldamist ja mõningast arutlemist:

Õpilased, kes vabal ajal eestlastega suhtlevad, said selliste tegevustega hästi hakkama ning ka mõned kehvema keeleoskusega õpilased püüdsid arvamust avaldada. Enamikule õpilastest aga olid need ülesanded ebamugavad.

Grammatika- ja sõnavarategevused ning enamik kirjutamistegevusi olid õpetaja arvates õpilastele üldiselt jõukohased ka siis, kui need olid vormilt või sisult uudsed. Probleeme tekitasid üksikud kirjutamistegevused, näiteks seriaali arvustuse ja räpiloo kirjutamine.

Filmi ja õppetegevuste kasu eesti keele õppimisel ja eksamiks valmistumisel

Kaks õpilast pidas filmi vaatamist keeleõppe seisukohalt kasulikuks, kuus keskmiselt kasulikuks ja kolm kasutuks. Ka õpetaja hindas seriaali vaatamist õpilastele keskmiselt kasulikuks. Tabelis 7 on esitatud õpilaste ja õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad seriaali kasulikkuse kohta eesti keele õppimisel ja eksamiks valmistumisel.

Tabel 7. Kategooriad seriaali kasulikkuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	- eestikeelse teksti kuulamine - uue sõnavara õppimine	seos eksamiks valmistumisega ebaselge
Õpetaja	- eesti keele oskuse üldine areng - kasulik tugevamatele õpilastele	- enamiku jaoks seriaali keelelise keerukuse tõttu kasulikkuse raske hindamine - seos eksamiks valmistumisega ebaselge

Seriaali vaatamine oli õpilaste hinnangul kasulik eeskätt eesti keele kuulamise ja sõnavara õppimise seisukohalt. Eksamiks valmistumisega õpilased filmi vaatamist ei seostanud. Õpetaja hinnangul oli seriaal enamiku õpilaste jaoks keeleliselt liiga keeruline, mistõttu on selle kasulikkust nende keeleoskusele ja eksamiks valmistumisele raske hinnata.

Õppetegevusi pidas kuus õpilast kasulikuks, neli keskmiselt kasulikuks ja üks kasutuks. Õpetaja pidas õppetegevusi õpilastele keskmiselt kasulikuks. Tabelis 8 on esitatud õpilaste ja õpetaja vastuste põhjal tekitatud kategooriad õppetegevuste kasulikkuse kohta eesti keele õppimisel ja eksamiks valmistumisel õpilaste ja õpetaja hinnangul.

Tabel 8. Kategooriad õppetegevuste kasulikkuse kohta

Hindajad	Positiivsed aspektid	Negatiivsed aspektid
Õpilased	• rääkimisoskuse harjutamine • üldine eesti keele õppimine	• ebaselge seos eksamiks valmistumisega
Õpetaja	• ennustamistegevuste kasulikkus filmi mõistmise jaoks • grammatika- ja sõnavarategevuste kasulikkus • kirjutamistegevuste kasulikkus • rääkimistegevuste kasu rääkimisoskusele, -julgusele ja -motivatsioonile • üllatus positiivsete eksamitulemuste üle	• grammatika- ja sõnavarategevuste eesmärgi ebamäärasus • eksamitüüpi kuulamistegevuste puudus • eksamitüüpi rääkimistegevuste vähesus • õpilaste rahulolematust

Õpilaste vastustest ilmnas õppetegevuste kasu rääkimisoskuse harjutamisele ja üldisele eesti keele õppimisele. Eksamiks valmistumisega õpilased õppetegevusi ei seostanud. Õpetaja pidas eesti keele õppimiseks kindlasti kasulikuks ennustamistegevusi, mis toetasid filmist arusaamist. Kasulikud olid õpetaja meelest ka grammatika- ja sõnavarategevused, sest õpilased said nendes lauseid palju kordi korrata. Samas ei teadvustanud õpilased, et õpivad sel viisil grammatikat. Ka õpetaja kahtles, kas need tegevused arendavad grammatikaoskust või pigem rääkimisjulgust.

Kirjutamistegevusi pidas õpetaja üldiselt kasulikuks. Siiski tekkis probleem ühe konkreetse tegevusega – räpiloo kirjutamisega –, mis oli ilma toetuseta enamikule õpilastest liiga keerukas. Õpilased avaldasid õpetaja sõnul seepeale arvamust, et kasutatav õppeviis ei toeta neid põhikooli lõpueksamiks valmistumisel:

Õpilased ütlesid, et nad ei õpi filmi vaadates ja selliseid ülesandeid tehes eesti keele tundides midagi, ei valmistu eksamiks ega oska üldse eesti keelt. Kui küsisin, kas me ei vaata siis rohkem seda filmi, ütlesid õpilased, et nad tahavad kindlasti filmi edasi vaadata.

Õpetaja hinnangul arendasid õppetegevused kõige rohkem rääkimisoskust, andes õpilastele enesekindlust, et nad suudavad oma piiratud sõnavara ja grammatikateadmistega lauseid konstrueerida. See tekitas ka rääkimismotivatsiooni. Õppetegevuste kasu eksamiks valmistumisel ei olnud õpetaja kindel. Ta rõhutas korduvalt, et eksamiülesanded erinevad siinse kogu õppetegevustest:

Minu kogemus on näidanud, et õpilased saavad eesti keele eksami rääkimisosaga hästi hakkama ainult siis, kui nad saavad enne piisavalt harjutada täpselt neid ülesandetüüpe, mida eksamil kasutatakse. Siin kogus olid eksamiga teatud mõttes

sarnased ainult pildi kirjeldamise ülesanded. Lihtsat dialoogi ja rollikaartidega ülesandeid aga ei olnud üldse. Eksami kuulamisülesanded on ka teistsugused. Selle õppekoguga ei saa eksami kuulamisosaks valmistuda.

Pärast eesti keele eksamit toimunud telefoniintervjuus väljendas õpetaja aga rahulolu ja isegi imestust eksamitulemuste üle. Eriti positiivse üllatuse valmis-tasid talle õpilaste rääkimisosa sooritused:

Ma ei jõudnud seekord õpilastega enne eksami rääkimisosa individuaal-konsultatsioone teha, nagu tavaliselt teen. Olin aga üllatunud, kui hästi nad eksamil rääkisid. Tugevamad õpilased said kõik maksimumpunktid. Huvitav oli aga see, et ka nõrgad rääkisid julgelt ja ei teinud isegi eriti vigu. Kõige mada-lam tulemus oli 75% võimalikust! Õpilased rääkisid paremini kui minu eelmiste aastate rühmad.

Samuti jäi õpetaja rahule eksami üldtulemustega. Rühma keskmine tulemus oli 75 punkti 100-st, mis ületas nii kooli (61) kui ka Eesti keskmise tulemuse (59). Õpetajat rõõmustasid ka õpilaste individuaalsed saavutused:

Kümme õpilast said B1-taseme. Kolmel, kes ei saanud, jäi ainult paar punkti puudu. See rühm oli ka koolis ainuke, kus keegi ei kukkunud eksamil läbi, see tähendab, et ei saanud alla 50% punktidest.

Lõpuks ütles õpetaja, et kasutaks seda õppekogu ka järgmiste üheksandate klassidega, kuid ainult sel juhul, kui nad on ka varem tema juures õppinud.

Arutelu

Et tõhustada eesti keele kui teise keele õpet põhikoolis, on vaja arendada õppe-metoodikat. Siinses artiklis käsitletakse sekkumisuuringut, mille käigus loodi noorteseriaali „Miks mitte?!“ juurde kommunikatiivsete õppetegevuste kogu ja rakendati seda üheksanda klassi ühes õpperühmas nelja kuu jooksul. Eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas on eesti keele kui teise keele B1-taseme tunnis võimalik filmipõhise kommunikatiivse õppega toetada põhikooliõpilaste huvi, aktiivset osalust ja keeleoskuse arengut. Selleks analüüsiti õpetaja ja õpilaste hinnanguid.

Esimene uurimisküsimus oli „Kui suurt huvi õppimise vastu äratavad film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpilastes nende endi ja õpetaja hinnangul?“. Selgus, et seriaal „Miks mitte?!“ tekitas õpilastes õpetaja hinnangul suuremat huvi kui eesti keele tundides tavapäraselt kasutatud õppe-tekstid. Filmil oli võime köita ja hoida õpilaste tähelepanu, mida peetakse huvi

keskseks tunnuseks (Nordin & Eng, 2017). Õpilaste jaoks olid huvitavad seriaali sündmusterohkus ja dünaamilisus, mis Schiefele (2009) järgi tekitavad vaatajais kognitiivset pinget. Veel tekitasid õpilastes huvi head näitlejatööd, huumor ja filmi muusikaline taust. Õpetaja hinnangul elasid õpilased filmitegelastele emotsionaalselt kaasa. Seega tekitas seriaal positiivset emotsionaalset pinget, mille olulisust on rõhutanud Sanjaya jt (2022); Schiefele (2009); Tomlinson (2010) ja Chodkiewicz (2016). Siinse uuringu tulemused kinnitavad, et sobiva filmi vaatamise kaudu on võimalik pakkuda õpilastele huvitavat ja ergutavat õpikogemust, nagu mitmed autorid (Donaghy, 2015; Joassoone & Peterson, 2011; Kilagård, 2019; Tuncay, 2014) on ka varem kinnitanud.

Kommunikatiivsete õppetegevuste puhul hindasid õpilased positiivselt nende mitmekesisust ja kaaslastega suhtlemise võimalust. Osa õppetegevusi olid aga õpilaste hinnangul igavad ega soodustanud õpimotivatsiooni. Õpetaja arvates olid õpilastele huvitavad lihtsamad tegevused ning ebahuvitavad keerukamad tegevused, mis nõudsid rohkem mõtlemist ja millega õpilased edukalt toime ei tulnud. Seega oli õppetegevuste puhul oluline positiivne emotsionaalne pinge, mille tähtsust on rõhutanud Dewaele ja MacIntyre (2014) ning Hosseini jt (2022). Kognitiivse pinge olulisus, millele on tähelepanu pööranud Sanjaya jt (2022), ei pääsenud siinses uuringus niivõrd esile.

Kokkuvõttes tekitas noorteseriaal õpilastes nende endi ja õpetaja hinnangul huvi, kuid seriaali juurde loodud õppetegevused pakkusid õpilastele huvi erineval määral. Tulemus sarnaneb üldiselt varasema uuringuga (Novak, 2021) seriaali „Nullpunkt“ kohta õppekomplektis „Sõnajalaõis B1.2“. Erinevalt siinsest uuringust oli „Nullpunkti“ põhjal koostatud ka hulgaliselt sõnavara-õppetegevusi, mis õpilastele palju huvi pakkusid.

Teine uurimisküsimus oli „Kuidas soodustavad film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpetaja ja õpilaste meelest aktiivõpet?“. Õpetaja hinnangul aktiveeris filmi vaatamine õpilasi: nad jälgisid tegevustikku ja elasid sellele kaasa. Film pakkus autentset keelelist sisendit, mis on kommunikatiivse keeleõppe oluline omadus (Richard & Rodgers, 2006), kuid õpetaja arvates ei olnud see keerukuse tõttu B1-tasemel õppijate kuulamisoskuse arendamisel tõhus.

Mitmed autorid (Donaghy, 2015; Herrero, 2016; Joassoone & Peterson, 2011; Mu, 2018; Tuncay, 2014) on rõhutanud, et filmi tõhus kasutamine õppetöös eeldab eesmärgipäraste ja mitmekesisiste õppetegevuste kasutamist. Siinses uuringus kasutati kommunikatiivseid õppetegevusi, mis lähtusid aktiivõppe üldpõhimõtetest: autentne sisend, rohke suuline keelekasutus paaris- ja rühmatööna, info otsimine ning probleemide lahendamine (Adams, 2018; Kubanyiova 2018; Larsen-Freeman & Andresen, 2016). Õpilaste jaoks oli kommunikatiivsete õppetegevuste rohkus ja mitmekesisus uudne. Kõikidesse tegevustesse,

mis olid neile vähemalt osaliselt harjumuspärased (grammatika- ja sõnavara-tegevused, kirjutamistegevused, mõningad soojendustegevused), panustasid õpilased õpetaja hinnangul energiat ja jõudu ning tegutsesid iseseisvamalt, mis on aktiivsuse tunnus (Biggs & Tang, 2011). Täiesti uudsetest tegevustest kohanesid õpilased küllaltki ruttu lihtsamate rääkimistegevustega ning sooritasid neid aktiivselt. Keerukamate, oma arvamuse avaldamist ja arutlemist nõudvate rääkimistegevuste täitmisel jäid õpilased passiivsemaks.

Kokkuvõttes soodustasid nii seriaal kui filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpetaja hinnangul üldiselt aktiivõpet, kuid osa keerukamaid õppetegevusi ei aktiveerinud õpilasi piisavalt. See sarnaneb üldiselt seriaali „Nullpunkt“ uuringu tulemustega (Novak, 2021), kuid õpilaste arutlusoskus arenes sealses uuringus kiiremini.

Kolmas uurimisküsimus oli „Kui jõukohased on film ja filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused õpilaste jaoks nende endi ja õpetaja arvates?“. Õpetaja hinnangul oli seriaal õpilastele kognitiivselt sobiva raskusastmega, keeleliselt aga enamiku jaoks küllaltki keerukas. Nii õpilaste kui ka õpetaja hinnangul tegid teksti mõistmise õpilastele raskeks kiire tempo, kõnekeelsed väljendid ning tegelaste kohatine ebaselge hääldus, mis Euroopa Keeleõppe Raamdokumendi (2007, 2023) järgi ületabki B1-taseme oskusi. Õpilased tunnetasid ka oma üldsõnavara ebapiisavust seriaali mõistmiseks. Seriaalil puudusid ka eestikeelsed subtiitrid, mis osa autorite arvates peaksid keeleõppe juurde kuuluma (Mayer, 2009). Kolmveerand õpilastest väitis siiski, et sai sisust küllaltki hästi aru. Arusaamist toetas õpetaja hinnangul tegevuse visuaalne jälgimine, mille olulisust rõhutavad ka Kilagård (2019) ja Tuncay (2014). Samuti aitasid mõistmisele õpetaja hinnangul kaasa ennustustegevused ja õpetaja toetavad strateegiad. See vastab teise keele õppe põhimõtetele, mille järgi keerukamad tegevused vajavad nii õppematerjali kui ka õpetaja tuge (Kitsnik, 2020).

Õppetegevused olid koostatud B1-taseme vajadusi silmas pidades (Euroopa Keeleõppe Raamdokument, 2007, 2023). Õpilased hindasid neid üldiselt jõukohasteks, õpetaja aga õpilastele pigem keerukateks. Samas õnnestusid paljud tegevused õpetaja hinnangul kas hästi või keskmiselt. Kõige rohkem raskusi tekitasid õpilastele õpetaja arvates rääkimistegevused – kuigi lihtsamad muutusid ajapikku jõukohasemaks, jäid keerukamad, rohkem iseseisvat mõtlemist ja arutlemist nõudvad tegevused lõpuni raskeks. Selle põhjuseks võib pidada iseseisvat mõtlemist ja vaba rääkimist nõudvate tegevuste harjumatust õpilastele, sest eesti keele tundides esineb neid vähe (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik, 2018; Metslang *et al.*, 2013).

Kokkuvõttes oli autentne noortefilm õpilastele keeleliselt keerukas, kuid visuaalne pilt, õpetaja toetus ja õppetegevused aitasid mõistmisele oluliselt kaasa. See sarnaneb seriaali „Nullpunkt“ uuringuga (Novak, 2021), lisaks

toodi seelses uuringus esile ka õpilaste huvi filmis juhtuva vastu kui mõistmise soodustaja. Õppetegevused olid siinses uuringus õpetaja hinnangul eri raskusega, kõige raskemad olid iseseisva arvamuse väljendamist ja arutamist nõudvad rääkimistegevused. Erinevalt siinsest uuringust oli „Nullpunkti“ uuringu (Novak, 2021) valimis rohkem keeleliselt tugevamaid õpilasi, kes said filmist paremini aru ja pidasid õppetegevusi mõnel juhul isegi liiga lihtsaks.

Neljas uurimisküsimus oli „Kui kasulikuks peavad õpetaja ja õpilased filmi ja filmipõhiseid kommunikatiivseid õppetegevusi keeleõppe seisukohalt ja eksamiks valmistumisel?“ Nii õpilased kui ka õpetaja hindasid seriaali vaatamist eesti keele omandamise seisukohalt keskmiselt kasulikuks. Õpilased töid positiivsena esile kuulumisoscuse paranemise ja uue sõnavara omandamise. Õpetaja hinnangul vähendas kasulikkust seriaali keele liigne keerukus.

Õppetegevusi hindasid õpilased üldiselt kasulikumaks kui seriaali vaatamist. Kasu nähti nii üldise keeleoscuse arenemisele kui ka rääkimisoscuse paranemisele. Õpetaja hindas õppetegevusi eesti keele oscuse omandamiseks keskmiselt kasulikuks, tuues peamisena esile rääkimisjulguse, motivatsiooni ja rääkimisoscuse arengu. Ta ei olnud aga veendunud kommunikatiivsete grammatikategevuste tõhususes.

Ei õpilased ega õpetaja tajunud seriaali vaatamise ja kommunikatiivsete õppetegevuste kasulikkust eksamiks valmistumisel. Õpetaja oleks soovinud õppekogus näha rohkem eksamiformaadile vastavaid rääkimis- ja kuulumistegevusi, sest tema arvates on need eksamiks valmistumisel hädavajalikud. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mis rõhutavad eesti keele tundide õppetegevuste ühekülgstust ning eksamiülesannete mõju keeleõppetegevustele (Hausenberg, 2006; Kitsnik, 2018; Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik & Soolu, 2020). Pärast eksamit oli õpetaja aga üllatunud õpilaste headest eksamitulemustest, kuna tema ei oleks neilt sellist taset oodanud.

Kokkuvõttes pidasid nii õpetaja kui ka õpilased filmivaatamist ja õppetegevusi kasulikuks eesti keele oscuse arendamisel, kuid ei teadvustanud kõigi tegevuste eesmäärke, mis sarnaneb üldiselt „Nullpunkti“ uuringu (Novak, 2021) tulemustega. Siinses uuringus ei tajunud õpilased ja õpetaja lisaks ei filmi ega õppetegevuste kasu eesti keele eksamiks valmistumisele, sest need ei sarnanenud täpselt eksamiülesannetega.

Uuringu piirangud

Uurimistulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada mõnede metoodiliste piirangutega. Esiteks toimus uuring ainult ühe õpperühma ja ühe õpetajaga, mistõttu ei saa tulemusi laiemalt üldistada. Teiseks põhinevad siinsed tulemused ainult õpetaja ja õpilaste hinnangutel, objektiivsemaid mõõtmisi ei tehtud.

Kolmandaks ei saa õpilaste keeleoskuse arengut ja eksamitulemusi seostada ainult sekkumise käigus läbitud õppega. Õpilased õppisid sekkumise ajal kord nädalas eesti keelt ka teise õpetajaga veebitunnis ning pärast sekkumise lõppu nelja kuu jooksul sekkumises osalenud õpetajaga üheksanda klassi õpiku ja eksamimaterjalide järgi. Nendel õppeviisidel on samuti mõju õpilaste keeleoskuse arengule ja eksami sooritamisele. Neljandaks puudus uuringus kontrollrühm, mistõttu ei saa uuritava sekkumise mõju muudest võimalikest teguritest kindlalt eristada.

Järeldused ja soovitusused

Uurimistulemused viitavad, et filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused võivad tõhustada eesti keele kui teise keele B1-taseme õpet põhikooli vanemas astmes eeldusel, et neid kasutatakse sihipäraselt ja teadlikult. Filmide emotsionaalne ja narratiivne potentsiaal aitab luua õppijakeskset ja tähenduslikku õpikeskkonda ning tekitada õpilastes huvi ja aktiivset kaasaalamist. Filmipõhised kommunikatiivsed õppetegevused – kuulamistegevused, suulised grammatika- ja sõnavarategevused, toetatud rääkimistegevused ja vaba rääkimise ning kirjutamise tegevused – võimaldavad kasutada keelt rohkelt ja loomulikus kontekstis. Samas toob uuring esile mitmeid tegureid, mida tuleks sarnaste õppetegevuste kavandamisel ja läbiviimisel arvesse võtta.

Filmipõhine õpe vajab sihtrühmale tähenduslikku filmivalikut ning õppematerjalide professionaalset ja hoolikat väljatöötamist. B1-tasemel peaks film olema eestikeelsete subtiitritega ning filmi sisu mõistmist peaks toetama sõnavaraõpe ja õpetaja juhendatud arutelud tegevuse sisu kohta. Film juurde kuuluvad õppematerjalid peaksid sisaldama eri osaoskusi arendavaid kommunikatiivseid õppetegevusi, mis on seotud filmi sisu ja tõstatuvate teemadega, on sihtrühmale huvitavad ning järjestatud toetatumatest vabamat keelekasutust nõudvateni. Oluline on pakkuda õpilastele piisavalt võimalusi kasutada keelt olukordades, kus nad peavad vestlust algamata, ülal hoidma ning oma mõtteid väljendama ja improviseerima.

Õppetöö õnnestumisel on oluline roll õpetajal, kelle ülesanne on luua turvaline ja toetav õpikeskkond ning suunata aktiivset keelekasutust võimaldavat õppeprotsessi. Õpetaja peab mõistma, et edukas eksamiks valmistumine ei tähenda pidevat eksamiülesannete harjutamist. Ta peab kohandama õpet lähtuvalt õpilaste keeleoskuse tasemest ja motivatsioonist, harjutama õpilasi järkjärgult keerukamate tegevustega ning toetama arutlusi filmi mõtestamise üle. Õpetaja peab ka suunama õpilasi reflekteerima õppeprotsessi ning mõistma, kuidas erinevad õppetegevused toetavad keele omandamist ja valmistavad seega õpilasi ette ka edukaks eksamisoorituseks. Selleks, et õpetajad suudaksid

kõiki eeltoodud tegevusi tulemuslikult kavandada ja läbi viia, vajavad nad ka ise vastavat ettevalmistust ja täienduskoolitust. Filmipõhise kommunikatiivse õppe mõju uurimist on vaja jätkata suurema valimi ja objektiivsemate mõõtevahenditega.

Tänusõnad

Artikkel põhineb Victoria Toome magistritööl (2023), mille juhendaja oli Mare Kitsnik. Avaldame tänu õpetajale, kes oli valmis osalema uuringus ning katsetama üheksanda klassi keeleõppes uudset õppemeetodit, pühendades sellele märkimisväärse osa põhikooli viimase aasta õppeajast. Samuti täname õpilasi, kes katsetamises osalesid.

Kasutatud kirjandus

- Adams, R. (2018). *Enhancing Student Interaction in the Language Classroom: Part of the Cambridge Papers in ELT Series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf.
- Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 179–200. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Chodkiewicz, H. (2016). On Texts Interesting to Read in Foreign Language Teaching. *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33272-7_3
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus. Anxiety and Enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SSLT 4 (2). 2014. 237–274. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.2.5>
- Donaghy, K. (2015). *Film in Action: Teaching language using moving images*. Stuttgart: Delta Publishing.
- Eksamite Infosüsteem. <https://eis.ekk.edu.ee/eis/>
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine* (2007).
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Sõsarväljaanne (2023). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Harno. (2025). Põhikooli lõpueksamite materjalid. Eesti keel teise keelena. Eksamitöö (näidis).

- Hausenberg, A.-R. (2006). Eksamite tagasimõju eksamitele. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat Estonian Papers in Applied Linguistics*, 2, 43–52. <https://doi.org/10.5128/ERYa2.04>
- Herrero, C. (2016). The film in language teaching association (FILTA): A multilingual community of practice. *ELT Journal*, 70(2), 190–199. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv080>
- Hosseini, H. M., Fathi, J. A., Derakhshesh, A., & Mehraenin, S. (2022). Model of classroom social climate, foreign language enjoyment, and student engagement among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933842>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Sage Journals*, 15, 9. <https://doi.org/10.1177/1049732305276>
- Jatsenko, T. (2025). Rääkimisuskust arendavad õppetegevused 9. klassi eesti keele kui teise keele õpikutes. Magistritöö. Tartu Ülikooli Narva kolledž.
- Joassoone, D., & Peterson, E. (2011). *Video ja televisioon lõimitud keele- ja aineõppe toetajana põhikoolile ja gümnaasiumile*. Tartu: AS Atlex.
- Kallas, K. (2025, 11. juuni). Kas eestikeelne õpe takerdub tühja raamaturiiuli taha? *Õhtuleht*. <https://www.oh tuleht.ee/1133011/kas-eestikeelne-ope-takerdub-tuhja-raamaturiiuli-taha-kristina-kallas-riik-peab-aitama>.
- Kilagård, C. (2019). *Selection and Use of Films in Second Language Learning*. Lõputöö. Örebro University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1340134/FULL-TEXT01.pdf>
- Kitsnik, M. (2018). *Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika üldhariduskoolis*. Rita-RÄNNE projekt. Teemakokkuvõte TP 6. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/265/tp6_eesti_keeles_kui_teise_keeles_kasutamine.pdf
- Kitsnik, M. (2019). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik, 1. osa. B2.1*. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, M. (2020). *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
- Kitsnik, M., & Sooalu, M. (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>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Kolmas, täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kubanyiova, M. (2018). *Creating a Safe Speaking Environment. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/7215/7488/5502/Cambridge-PapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2016). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford University Press.
- Lee, T. Y., Ho, Y. C., & Chen, C. H. (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: An empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(4), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>
- Mangus, I., & Simmul, M. (2022). *Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelegra koolile 9. klass*. Kirjatark OÜ.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2d ed)*. New York: Cambridge University Press.
- McDonough, H. S. (2013). *Psychology in Foreign Language Teaching*. Second Edition, EssexUniversity. Australia.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaia, A. (2013). *Kaks-keelne õpe vene õppekeelegra koolis. Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mu, H. (2018). A Study on English Acquisition from the Perspective of the Multimodal Theory. *Theory and Practice in Language Studies*. London, 8 (6), 618–622. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.10>
- Nemeržitski, S., & Tsarjova, S. (2024, 31. jaan). *Eestikeelsele õppele üleminek ja õppevara – mida õpetajad ootavad? Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2024/01/eestikeelsele-oppele-uleminek-ja-oppevara-mida-opetajad-ootavad/>
- Nordin, R., & Eng, L. S. (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>
- Novak, J. (2021). *Õpilaste ja õpetajate hinnangud gümnaasiumi eesti keele kui teise keele mängustatud-improvisatsioonilisele õppekomplektile „Sõnajalaõis B2.1“*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Sanjaya, I. N. S., Sitawati, A. A. R., Suciani, N. K., Putra, I. M. A., & Ydistira, C., G., P. (2022). The Effects of L2 Pragmatics Autonomous and Controlled Motivations on Engagement with Pragmatic Aspect. *TEFLIN Journal*, 33(1), 148–172. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i1/148-172>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197–222). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sõnaveeb. (2025). <https://sonaveeb.ee/>
- Tomlinson, B. (2010). Engaged to Learn – Ways of Engaging ESL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.1n.1p.29>

- Toome, V. (2023). *Eesti keele kui teise keele õppekomplekt filmiseriaali „Miks mitte?!“ põhjal*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Tuncay, H. (2014). An Integrated Skills Approach Using Feature Movies in EFL at Tertiary Level. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 13(1). <https://www.tojet.net/articles/v13i1/1315.pdf>
- Valizadeh, M. (2021). Effects of L1 and L2 Subtitled English Movies on Pre-Intermediate Learners' Comprehension and Speaking Abilities. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(2), 45–69. <https://www.researchgate.net/publication/356792032>.
- Warner, C., & Michelson, K. (2018). Living Literacies: L2 Learning, Textuality, and Social Life. *L2 Journal*, 10(2), 1–2.
- Õppevara loend. (2025). <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/educational-material>

Film-based communicative teaching of Estonian as a second language: supporting the interest, active participation, and development of basic school students

Mare Kitsnik^{a1}, Victoria Toome^b

^a*Narva College, University of Tartu*

^b*Tallinn Art Gymnasium*

Summary

The level of Estonian as a second language proficiency at the end of basic school leaves much to be desired. Many students currently do not reach the required B1 level by the end of basic school (Eksamite Infosüsteem, 2025). Students' learning motivation is not always high either. To teach Estonian more effectively, the teaching methodology of Estonian as a second language needs development: more diverse communicative learning, active methods, and interesting topics should be used in studies.

This article discusses an intervention study determining whether and how film-based communicative learning can support students' interest, active participation, and language development in a B1-level Estonian as a second language class. The study was conducted in a ninth-grade study group at a general education school in Tallinn, using a specially designed set of communicative learning activities based on the youth series "Miks mitte?!"² ("Why Not?!").

The research questions were:

1. How much interest in learning do films and film-based communicative learning activities arouse in students, according to their own and the teacher's assessment?
2. According to teachers and students, how do film and film-based communicative learning activities promote active learning?
3. How affordable are films and film-based communicative learning activities for students, in their own and the teacher's opinion?
4. How useful do teachers and students find film and film-based communicative learning activities in language learning and exam preparation?

¹ Narva College, Tartu University, Raekoja plats 2, Narva 20307 Estonia; mare.kitsnik@ut.ee.

² <https://jupiter.err.ee/1136218/miks-mitte>

There were 13 students in the study group with whom the research was conducted. According to the teacher, the groups' average Estonian language proficiency was relatively weak, and most students were not accustomed to using Estonian continuously during class. The teacher noted that, until now, students in Estonian as a second language class have mainly been used to reading textbook texts, answering questions, and completing written grammar exercises.

The film was a ten-part fast-paced series featuring a hardworking and somewhat shy high school girl named Anna, who dreams of becoming a rapper. The learning material prepared for the intervention consisted of 10 parts. Each part of the set included a warm-up task, a prediction task, a viewing task for one episode of the series, speaking tasks, grammar and vocabulary tasks, and, in some parts, also writing and, in some, reading tasks. Completing one part usually took two 45-minute lessons. The tasks were prepared considering the B1 level requirements (Common European Framework of Reference for Languages, 2007, 2023).

The warm-ups involved movement and improvisation, and these activities aimed to energize the students and create a positive mood. The prediction activity aimed to generate interest in watching the film and to facilitate the understanding of the film's plot. This activity included answering questions, evaluating the truthfulness of statements, and similar tasks. One episode's viewing and listening task involved watching the film during the class.

The grammar and vocabulary activities aimed to spark interest and engagement while making learning more affordable. These tasks were done orally and involved communication among students.

In the simpler speaking activities, students moved around the classroom and talked with different classmates or conversed in small groups using given questions or screenshots from the film. The more complex speaking activities involved answering questions in various ways, role-plays, improvisation, story creation, shorter discussions, and more.

The intervention lasted from the beginning of October 2022 to the end of January 2023. Classes took place twice a week, each lasting 45 minutes. One weekly Estonian language e-lesson with another teacher was also conducted during the intervention. The content of the e-lessons with the other teacher is unknown, but it can be assumed that they included at least some exam-type tasks. After the intervention, students studied for four months until the end of the school year through in-person lessons using the ninth-grade textbook and prepared for the basic school final exam.

During the testing, feedback from the teacher and students was collected. The teacher was asked to provide written feedback on each learning activity. Two online interviews were conducted with the teacher, focusing on the interest

generated by the series and learning activities, the promotion of active learning, the appropriateness of the materials, and their usefulness in learning Estonian and preparing for the basic school final exam. After the basic school exam took place in May 2023, a short follow-up interview was conducted with the teacher by phone. Student feedback was collected at the end of the intervention through an anonymous online survey, in which students rated the film and learning activities in terms of interest, difficulty, and usefulness using Likert scales, and also provided comments in open-ended responses.

The students' scale responses were analysed quantitatively. The teacher's written feedback and interviews and the students' open-ended responses were analysed using deductive and inductive content analysis (Hsieh & Shannon, 2005). The deductive categories were based on three theory-driven aspects: 1) generating interest, 2) achieving affordability, and 3) promoting active learning. During the analysis, a fourth category – usefulness – was also added. For each category, subcategories were created inductively from all types of responses that appeared.

In response to the first research question, the study revealed that students found the dynamic nature of the series and meaningful situations interesting, as these create cognitive tension in viewers (Schiefele, 2009). Students were also attracted to good acting, humour, the musical background, and empathy for the characters, which evokes positive emotional tension (Sanjaya et al., 2022; Schiefele, 2009). The simpler speaking activities were mainly engaging for students due to their variety and interaction with peers. According to the teacher, more complex activities that required deeper thinking and with which students struggled were uninteresting to students and decreased their learning motivation.

The findings for the second research question showed that watching the film activated the students: they followed the plot and engaged emotionally with it. The abundance and variety of film-based communicative learning activities were novel to the students. In activities that were at least partially familiar, students were rated by the teacher as putting in more energy and effort and working more independently, which are indicators of engagement (Biggs & Tang, 2011).

In response to the third research question, it was found that according to the teacher, the series was cognitively at an appropriate level of difficulty for the students. Still, linguistically it was pretty challenging for most, who were progressing towards the B1 level. Nevertheless, three-quarters of the students said they understood the series fairly well. Their comprehension was supported by the visual action in the series, prediction activities, and the teacher's supportive strategies.

Students generally rated the activities as affordable, while the teacher considered them challenging. Speaking activities caused the most difficulties – although the simpler ones gradually became more affordable over time, the more complex activities that required greater independent thinking and shorter discussions remained difficult until the end.

In response to the fourth research question, it was found that both the students and the teacher rated watching the series and completing activities as moderately helpful in learning Estonian. Neither the students nor the teacher saw significant benefits from the series of learning activities for exam preparation, because the exact exam tasks were not practiced. This is in line with previous studies that highlight the one-sided nature of learning activities in Estonian language lessons and the impact of exam tasks on language learning activities (Hausenberg, 2006; Kitsnik, 2018; Metslang et al., 2013; Kitsnik & Sooalu, 2020). The students' good exam results, particularly in speaking, surprised the teacher, who admitted that such a level had not been predicted.

In conclusion, the research results suggest that film-based communicative learning activities can, according to the teacher and students' assessment, effectively support B1-level Estonian as a second language learning in upper basic school grades, provided they are used purposefully and consciously. Further research on the impact of film-based communicative teaching needs to be continued with a larger sample and more objective measurement tools.

Keywords: Estonian as a second language, youth TV series, communicative language teaching, intervention study