

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE SUHTUMINE 7.–9. KLASSI ÕPILASTE KEELEVIGADESSE JA VIGADEGA TEGELEMINE

Mare Kitsnik, Sille Midt

Ülevaade. Keelevigade rolli mõistmine ja oskuslik keelevigadega tegelemine on teise keele õppe tõhususe oluline mõjutaja. Artiklis vaadeldakse, kuidas 7.–9. klassi eesti keele kui teise keele õpetajad tunnevad keelevigade olemust, millised on nende põhimõtted õpilaste suulise ja kirjaliku teksti vigadega tegelemise suhtes ning kuidas nad keelevigadega tegelevad. Eri koolide õpetajate (n = 25) hulgas viidi läbi elektrooniline ankeetküsitlus, mille vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt. Tulemusi võrreldi tänapäevase kasutuspõhise lähenemise põhimõtetega. Tulemused näitavad, et õpetajate arvamused kattuvad tänapäevaste teise keele oskuse arenemise ja keelevigade seisukohtadega osaliselt.

Võtmesõnad: kasutuspõhine lähenemine, kirjalik kommunikatsioon, suuline kommunikatsioon, parandamine, võõrkeeleõpe, eesti keel

1. Sissejuhatus

Vene õppekeelega põhikooli lõpetajad on koolis eesti keelt teise keelena õppinud üheksa aastat ja peavad praeguste nõuete kohaselt sooritama eesti keele B1-taseme ehk iseseisva keelekasutaja madalama taseme (vt EKR 2007) eksami. Ligikaudu kolmandik üheksanda klassi lõpetajaid aga ei jõua selle, mitte eriti kõrge tasemeni (vt ET). Uue, loodetavasti varsti kehtima hakkava õppekava järgi peaksid õpilased põhikooli lõpuks jõudma eakohase B2-tasemeni ehk iseseisva keelekasutaja kõrgema tasemeni (vt EKR 2007), mis võimaldaks neil paremini edasi õppida ja Eesti ühiskonda integreeruda. Nii hea keeleoskuse saavutamiseks on kõigi muude tegurite kõrval väga oluline roll ka eesti keele tundide õppetevuste tõhususel. Nii B1- kui ka B2-tasemeni jõudmiseks on vaja aktiivselt keelt kasutada ja keelega katsetada, mis toob kaasa ka rohkelt kõrvalekaldeid sihtkeele normist ehk keelevigu (Martin jt 2010). Õpetajatel peavad olema head teadmised vigade olemusest (vigade põhjustest, tüüpidest, vigade seosest keeleoskuse arenguga jm) ning praktilised oskused vigu parandada ja vigade vähendamiseks ka muul viisil tegeleda.

Eesti keele kui teise keele vigu on varem uuritud peamiselt veatüüpide seisukohtast. Kuidas üldhariduskooli eesti keele õpetajad aga keelevigade põhjustesse ja keelevigade parandamisse suhtuvad ja kuidas vigadega tegelevad, vajab veel uurimist. Siinses artiklis otsitakse vastust küsimustele, millised on 7.–9. klassi eesti keele kui teise keele õpetajate arusaamad vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta ning kuivõrd need vastavad tänapäevastele, kasutus põhisesest lähtuvatele teise keele omandamise seisukohtadele. Artikkel põhineb Sille Midti magistritööl (2021), mille juhendaja on Mare Kitsnik.

2. Keelevigade olemus

Tänapäevaste seisukohtade järgi on vead nii esimese kui ka teise keele õppimise loomulikud saatjad ja ilma vigadeta pole võimalik keelt omandada (vt Martin jt 2010, Vihman 2018). Teise keele õppijate vigu ja nende põhjusi on läbi aegade palju uuritud. Kui varem vaadeldi vigu eraldiseisvana, siis tänapäeval ollakse seisukohal, et keeleline täpsus (ingl *accuracy*) areneb koosmõjus keelelise keerukuse (*complexity*) ja sujuvusega (*fluency*) (Housen jt 2012). Vahel võivad need kolm dimensiooni üksteise arengut soodustada, vahel aga takistada. Näiteks siis, kui õppijate keelekasutus muutub keerukamaks ja nad hakkavad kasutama uusi struktuure, võib keelekasutuse täpsus ajuti väheneda, seega vigade arv kasvada (Skehan 1998). Tõhusaks õpetamiseks on kasulik teada, millist sõnavara ja milliseid struktuure mingil keeleoskustasemel olevad õppijad tüüpiliselt kasutavad ja millised vead on selle juures loomulikud. Viimasel ajal saab sellekohast üksikasjalikku infot õppijakeele korpuste põhjal loodud kirjeldustest (vt nt EP).

Uuem lähenemine teise keele vigadele on sarnaselt esimese keele uurimisega kasutus põhisesest lähenemisest (*usage-based approach*) lähtuv keelekonstruktsioonide arengu jälgimine (vt Eskildsen 2008, Martin jt 2010, Mustonen 2015). Keeleomandajad hakkavad autentse keelelise sisendi sagedasemaid konstruktsioone ehk sõnade ja grammatiliste struktuuride kombinatsioone (näiteks *ma ei tea*) märkama, mõistma ja valmistükkidena (*chunks*) kordama. Seejärel hakkavad nad konstruktsioone üldistama ja ise loovalt moodustama. Nii kordamise kui ka üldistamise käigus tekivad teatud kõrvalekalded ehk keelevead. Esimest keelt omandavate laste keelevead kaovad rohke autentse sisendi saamise ja keele kasutamise ning mõningase vanematepoolse juhendamise mõjul (vt Chouinard, Clark 2003, Argus 2008, Vihman 2018).

Teise keele konstruktsioonid arenevad üldiselt sarnaste põhimõtete järgi, kuid teise keele õppes on võrreldes esimese keele omandamisega ka erinevusi (vt Kitsnik 2018). Esiteks omandavad lapsed oma esimest keelt keelekeskkonnas suures osas alateadlikult ning neil on väga suur õpimotivatsioon (vt Trigel 2020). Teist keelt õpitakse nii teadlikult koolis, kursustel vm kui ka omandatakse alateadlikult, kuid õpimotivatsioon ei ole seejuures alati väga kõrge (Loewen jt 2009). Teiseks õpetatakse teise keele õppijaile reegleid ja õppijate vigu parandatakse. Samas ei saa nad aga tavaliselt nii palju autentset sisendit kui esimese keele omandajad (Ellis 2003). Kolmandaks aitavad esimese keele oskus ja üldteadmised maailma kohta teist keelt omandada, kuid võivad vahel mõjuda ka segavalt. Nii saavad teise keele õppijad sisendist sageli üldjoontes aru ka varasemate teadmiste abil, ei pööra

seetõttu keelelistele tunnustele piisavalt tähelepanu ja omandavad konstruktsioone ebatäpsemalt (Ellis, Sagarra 2013). Ka keelekasutusvõimalusi ei ole teise keele õppijail tavaliselt nii palju kui esimese keele omandajail. Seetõttu ei saa uued konstruktsioonid piisavalt automatiseeruda ning neid kasutatakse ebatäpselt, võttes vahel alateadlikult appi ka esimese keele konstruktsioonimalle (Martin jt 2010, Ellis 2013, Kaivapalu 2017). Kokkuvõttes on teise keele õppijate keelekonstruktsioonid ebastabiilsemad ja kauem ebatäpsed kui esimese keele konstruktsioonid.

Eesti keele kui teise keele õppijate vigu uurides on enamasti vaadeldud sagedasemaid veatüüpe ning püütud seletada vigade põhjuseid (Maisla 2000, Pool, Vaimann 2006, Pool 2007a, Maisla 2014 jpt). Koostatud on ka vigade klassifikatsioonid (Verschik 2004, Pool, Vaimann 2006, EVKK jt). Erinevatest uurimustest on saanud kinnitust, et eesti keele kui teise keele õppija jaoks on veaohtrikud sõnajärg, leksika, sihitis, rektsioon ja astmevahelduslike sõnade vormimoodustus. Veidi on vaadeldud ka kirjalike tekstide vigade parandamist (Pajusalu 2004, Pool 2007b). Kasutus põhise lähenemise raames on teise keele õppijate keelekonstruktsioonide arengut uurinud Mare Kitsnik (2018). Eesti Keele Instituudi teadlased on õppijakeelekorpusete põhjal loonud põhikooli õpilaste esialgsed tasemepõhised grammatikakirjeldused ja sõnavaraloendid (Üksik jt 2021, Sõnaveeb).

3. Vigadega tegelemine teise keele õppes

Kuidas teise keele õpetaja õppijate vigadesse suhtub ning nendega tegeleb, sõltub tema teadmistest ja põhimõtetest keeleomandamise ja -õppimise kohta ning kasutatavast õppemeetodist. Õpetajate tavaline tegevus on vigade parandamine. Kaua aega domineerinud grammatika-tõlkemeetodi korral parandatakse kõik vead (Larsen-Freeman 2001). Praegu populaarseima kommunikatiivse lähenemise korral parandatakse vigu sõltuvalt õppetegevuse eesmärgist: kommunikatiivsetes grammatika- ja sõnavaraülesannetes vead parandatakse, vaba rääkimise ülesannetes aga parandatakse vigu vaid siis, kui need tekitavad suhtlusarusaamatusi (Dale jt 2011). Sageli kasutatakse eri meetodeid kombineeritult ning õpetajal tuleb pidevalt teha valikuid, kas viga parandada või mitte ning kui parandada, siis millal ja kuidas. Kindlasti peab õpetaja oma õppijate vigu ka analüüsima ja neist lähtuvalt õppetegevusi kavandama.

3.1. Mida parandada

Nii suulise kui ka kirjaliku teksti puhul on keeruline küsimus, milliseid vigu parandada ja milliseid mitte. Suulises tekstis ei ole üldjuhul võimalik kõigile vigadele tähelepanu juhtida, sest see takistaks õppijat liiga palju. Uuringud (nt Mackey jt 2000, Lyster jt 2013) on näidanud, et õpetajad parandavad suulises tekstis üldiselt enim morfosüntaktilisi vigu (käänded, kaassõnad, rektsioon jmt). Õppijad on aga suutelised kõige täpsemalt tajuma leksikaalsete ja fonoloogiliste vigade parandusi, sest need vead võivad suhtluses rohkem arusaamatusi põhjustada. Kirjalikus tekstis on võimalik parandada kõiki vigu. See ei ole aga alati tõhus, sest õppijatel võib olla keeruline korruga paljudes veatüüpides orienteeruda ja neid enda jaoks mõtestada,

seada eriti algtasemel (Lee 2013). Parandatavate veatüüpide liiga kitsas valik ei anna samas õppijale täpset ülevaadet tema arengukohtadest (Ferris 2010). Kesk- ja kõrgtasemel võib kasu olla ka kõigi vigade parandamisest, sest eelteadmised teevad tagasiside lihtsamini töödeldavaks (Mao, Lee 2020).

Nii suuliste kui ka kirjalike tekstide vigade parandamisel tuleb arvestada ülesande eesmärki. Kui eesmärgiks on arendada keelelist sujuvust, on kõige olulisem keele rohke kasutamine ning seda ei tohiks liigse parandamisega takistada. Kui aga keskendutakse täpsusele, siis peaks vigu parandama. Parandamine sõltub ka õppija varsematest teadmistest. Kui parandada varem õpitud, aitab see õppijal seda teemat meenutada ning automatiseerida (Kitsnik 2007, Lyster jt 2013). Kui parandada seda, mida õppija veel õppinud ei ole, võib see temas ka segadust tekitada (Li jt 2016). Samas on kasutuspõhise lähenemise järgi õppijale oluline igasugune autentne sisend, ka siis, kui ta sellest täpselt aru ei saa (Vihman 2018).

Parandatavate vigade valiku aluseid võib olla mitmesuguseid. Marina K. Burti (1975) järgi võiks eristada lokaalseid ja globaalseid vigu (ingl *local error*, *global error*). Globaalsed vead mõjutavad kogu lause tähendust (nt *Kas siin on vett?* vrd *Kas siin on vesi?*) ja neid peaks parandama. Lokaalsed vead aga lause tähendust ei muuda (nt *Ma olen bussipeatusel* vrd *Ma olen bussipeatuses*) ja nende parandamine pole alati oluline (Ellis 2009a). Veel võib vigade parandamisel arvestada grammatiliste struktuuride esilduvust (ingl *salience*) sisendkeeles ning liiasust (*redundancy*) (Li, Vuono 2019). Esilduvaid struktuure on õppijal sisendist kergem märgata kui madala esilduvusega struktuure. Nii esinevad mineviku vormitunnusega lausetes sageli ka minevikku väljendavad määrsonad, mis on teise keele õppijale esilduvad kui lihtmineviku tunnused. Näiteks lauses *Käisin eile kinos* on *eile* esilduvam ajamarker kui lihtmineviku tunnus *-si*, mis sulab verbiga kokku. Sellisel juhul võib *-si* muutuda teise keele õppijate jaoks liiaseks ehk mitteoluliseks, sest nad saavad juba ajamäärsonast info mineviku kohta kätte. Struktuuri mittetajumine sisendis toob kaasa ka struktuuri alakasutamise õppijate endi tekstides. Esilduvate struktuuride parandamist suudavad õppijad lihtsamalt mõista ja sellest õppida. Liiasete struktuuride vigade parandamisel on vaja lisada ka selgitus vea olemuse kohta. (Li, Vuono 2019)

3.2. Millal ja kuidas parandada

Suulise teksti puhul tuleb otsustada, kas juhtida veale tähelepanu kohe pärast selle esinemist või alles pärast ülesande lõpetamist. Kui parandada viga kohe pärast selle esinemist, võimaldab see õppijal parandust kohe rakendada. Samas on selline parandamine õppija infotötlussüsteemi jaoks lisakoormus ning takistab ka keelelise sujuvuse arenemist (Long 2015, Li jt 2016). Kui parandada viga hiljem, võib aga infotötlus jääda pealiskaudsemaks, sest õppija ei pruugi tajuda tagasisidet nii väärtuslikuna kui ülesande ajal (Li jt 2016). Kirjaliku teksti puhul on tavaline parandada viga pärast ülesande lõpetamist.

Oluline on, mil viisil õppijat parandatakse, kas eksplitsiitselt või implitsiitselt. Eksplitsiitse tagasisidega antakse õppijale selgelt teada, et ta on teinud vea (Ellis jt 2009). Implitsiitse ehk vihjelise paranduse korral ei pruugi õppija alati parandust märgata või täpselt aru saada, kas teda on parandatud või mitte, ning mida täpsemalt

parandati – kas tähendust või vormi (Lyster, Ranta 1997, Leeman 2007). On arvatud, et eksplitsiitsed võtted on tõhusamad kui implitsiitsed (Ammar, Spada 2006, Lyster, Saito 2010). Teadlikkuse tõstmine võib eriti kasulik olla konstruktsioonide puhul, mida õppijatel on sisendist raske märgata (Wulff, Ellis 2018). Samas on sellistest selgitustest enamasti abi vaid keeleanalüütilise võimega õppijatele (Sheen 2007). Õpetaja peab ka valima, kas sõnastada ebatäpne keelekasutus ise õigesti ümber või suunata õppija viga korrigeerima. Suulises tekstis kalduvad õpetajad vigu ümber sõnastama, sest see tundub suhtlust vähem segavat (Roothoof, Breeze 2016). Õppija eneseparandusele suunamine on ajamahukam, ei pruugi alati soovitud tulemuseni jõuda ning võib õppijas ka ebamugavust tekitada, kuid seda peetakse ikkagi kasulikumaks (Ammar, Spada 2006, Lyster, Saito 2010, Lyster jt 2013). Kirjalikus tekstis võib õpetaja vale väljenduse maha tõmmata ning selle juurde õige variandi või tekstist puuduva väljenduse lisada. Ta võib aga ka vea ära märkida, või panna lõigu või teksti lõppu kirja veatüübid või vigade arvu ning jätta parandused õppija enda teha (Ellis 2009b). Vigade parandamisest on üldiselt rohkem kasu siis, kui õppijad peavad parandusi ise analüüsima (Ekanyaka, Ellis 2020).

Vigade parandamisel ei tohi unustada ka selle psühholoogilist külge. Õppijad küll üldjuhul soovivad, et nende vigu parandatakse, kuid nad võivad sellele siiski erinevalt reageerida, sõltuvalt varasemast kogemusest ja keeleõppemotivatsioonist (Krashen 1981). Seega on oluline, kuidas vigu parandatakse: kas reageeritakse ka muule peale vea (Ur 1991), kas selgitatakse õppijatele parandamispehmoõtteid (Yoshida 2010, Roothoof, Breeze 2016), millise hääletooniga või mis värviga vigu parandatakse (Ruthchick jt 2010) ning missugust sõnastust seejuures kasutatakse (Jürine jt 2017). Positiivne emotsioon toetab eneseusku ja motivatsiooni, millega saab õppimist oluliselt tõhustada (Arnold, Brown 1999).

3.3. Mida vigadega veel teha

Vigade parandamine ja vigade kohta asjakohase tagasiside saamine ei tähenda, et õppijad hakkavad edaspidi järjepidevalt veaohtriku konstruktsiooni olukohaselt ja täpselt kasutama (Larsen-Freeman 2001). Pigem on vigade parandamine üks võtteid palju suuremast võttestikust, millega saab keele omandamist toetada. Professionaalne õpetaja peab teadma, milline keelekasutus (sh mis tüüpi ja millise raskusastmega vead) on teatud keeleoskustasemele iseloomulik, suutma oma õppijate vigu analüüsida ning vastavalt sellele edasisi õppetegevusi kavandada (vt ka Kitsnik 2011). Õpetaja võib vigadest lähtuvalt kavandada kindla fookusega ülesandeid, kus veaohtriku konstruktsioonid on esile tõstetud (Gass, Selinker 2008). Konstruktsioonide automatiseerumiseks on kasulik teha suulisi kommunikatiivseid grammatikaülesandeid, milles õppija suunatakse täitma huvitavat ja tähenduslikku suhtlusülesannet ning samal ajal kasutama veaohtrikke keelendeid. (Vt Larsen-Freeman 2001, Kitsnik 2011, 2019, 2020)

Kasutuspehmoisusest lähtudes on keelevigade vähendamiseks palju kasu rohkest autentsest sisendist ja keele vabast kasutamisest (Spada 2007, Martin jt 2010). Mida sagedamini õppija mingit konstruktsiooni loomulikus kontekstis tajub, seda kiiremini see mällu salvestub ja seda lihtsam on seda hiljem produtseerida. Õpetaja peaks seega kasutama rohkelt autentseid või autentselaadseid, õppijaile jõukohaseid

ja huvipakkuvaid tekste (Kitsnik 2018). Peale keele tajumise on vaja ka keelt võimalikult palju ise kasutada. Alles siis, kui õppijad kasutavad õpitavaid keelendeid enda loodud tekstides sageli, muutuvad need päriselt täpseks ja automaatseks (Martin jt 2010, Li 2018). Seega on vaja õppijaile pakkuda kaasahaaravaid vaba rääkimise ülesandeid paaris- või rühmatöö vormis, mis mitmekordistab iga õppija rääkimismahtu, ning rohkelt vaba kirjutamise ülesandeid (vt Kitsnik 2019, 2020). Õpetaja peab oma õppijaid tundma ning vastavalt vajadusele suunama ja toetama. Vaja on ka tõsta õppijate teadlikkust keelevigade rollist keeleomandamisel, õpetada õpistrateegiaid ning abimaterjalide kasutamist.

4. Uurimismaterjal ja -metoodika

Uurimismaterjaliks olid 7.–9. klasside eesti keele teise keelena õpetajate ($n = 25$) vastused veebipõhisele ankeetküsitlusele, millega uuriti õpetajate suhtumist oma õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemise põhimõtteid. Küsimused olid koostatud artikli teises ja kolmandas osas käsitletud teoreetiliste seisukohtade põhjal ja jagunesid nelja plokki: 1) õpetajate arvamused vigade olemuse kohta üldiselt, 2) õpetajate arvamused vigade parandamise kohta kirjalikus tekstis, 3) õpetajate arvamused vigade parandamise kohta suulisel tekstis, 4) õpetajate arvamused vigadega tegelemise võimaluste kohta lisaks parandamisele. Küsimustikus oli kokku 24 küsimust: Likert-tüüpi viiepallised skaalaküsimused, poolkinnised (vastusevariantide loetelud koos oma variandi lisamise võimalusega) ja vabade vastustega küsimused.

Küsitlus viidi läbi detsembris 2020 ja jaanuaris 2021. Ankeedid saadeti vene õppekeele üldhariduskoolidele, kus õpitakse eesti keelt teise keelena. Kirjad saadeti koolide õppejuhtidele ja paluti neil küsitlust jagada oma kooli 7.–9. klasside eesti keele õpetajatele. Kokku saadeti 44 kirja. Küsimustikule vastas 25 õpetajat. Taustaandmeid õpetajate kohta ei kogutud. Vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt. Likerti skaalaküsimuste ja poolkinniste küsimuste puhul on iga vastusevariandi kohta leitud sel viisil vastanute protsent (ühe küsimuse puhul vastusevariantide protsent). Kui eri vastajate oma variant esineb kolm või rohkem korda, siis on sellest vastava küsimuse kokkuvõttes moodustatud uus vastusevariant. Kokkuvõtetes on esitatud ka vastavaid näiteid vabadest vastustest.

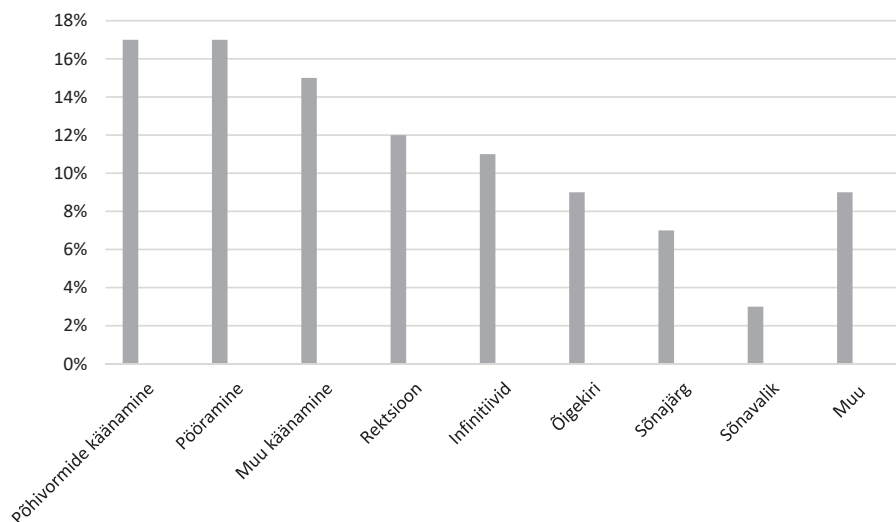
5. Uurimistulemused

5.1. Õpetajate arusaamad vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta üldiselt

5.1.1. Vigade hulk ja sagedasemad veatüübid

Kõigepealt paluti õpetajail hinnata väidet “Minu õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu”. Küsimusele vastas 25 õpetajat, kellest 64% oli väitega nõus, 32% valis vastuseks “Nii ja naa” ning ainult üks vastaja pigem ei olnud väitega nõus.

Seejärel paluti õpetajail vaba vastusena nimetada viis veatüüpi, mis nende hinnangul nende õpilastel sagedamini esinevad. Kokku anti sellele küsimusele 123 vastust, mille kokkuvõtte on esitatud joonisel 1. Vastused on rühmitatud õpetajate sõnastuse alusel.



Joonis 1. Õpilastel sagedamini esinevad veatüübid õpetajate hinnangul, osakaal vastustest (n = 123)

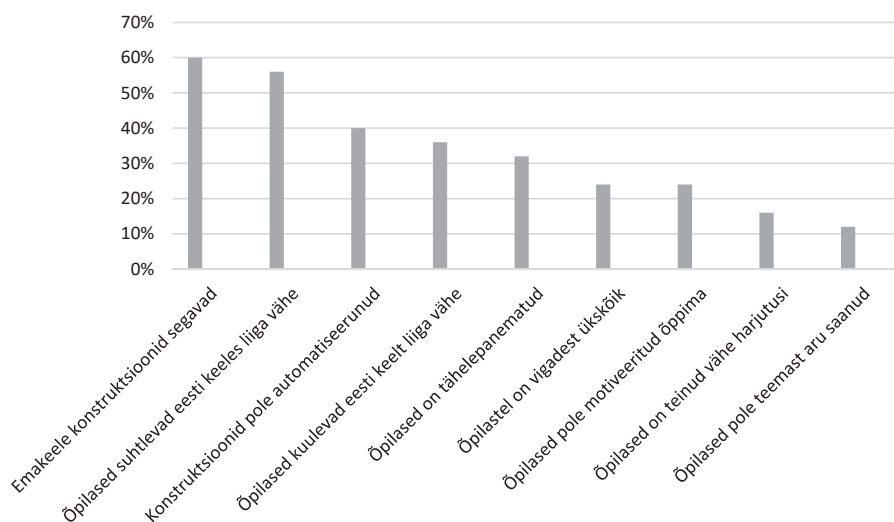
Kõige sagedasemate veatüüpidega kerkisid võrdselt esile pöördevormide moodustamine ja kasutamine ning käändsõna põhivormide (omastava ja osastava) moodustamine ja kasutamine (kumbki 21 vastust ehk 17% koguvastustest). Pöördevormide vigadena (joonisel tulp “Pööramine”) nimetati nt *sa käib, ta õpid, ei käime*; tegusõna põhivormide moodustamine: *tegema-teha-teen*; kavalad tegusõnad minevikus *jooma, tegema, minema*; umbisikuline tegumood. Põhvormide vigadena (joonisel tulp “Põhvormide käänamine”) toodi esile nt mitmuse osastava moodustamine, põhikäänete kasutus, osastava käände kasutus, sihitise käänete segiajamine. Sageduselt järgmised vealiigid olid muude vormide käänamine (nt käänamine, mitmuse sisseütlev, liidete *-lik* ja *-likkus* käänamine) (19 vastust ehk 15%), rektsioon (15 vastust ehk 12%) ja infinitiivide kasutamine (13 vastust ehk 11%). Õigekiri (nt sulghäälikute õigekiri, pikk ja lühike häälik kirjas, punktuatsioon, arvsõnade kokku- ja lahkukirjutamine) toodi veaohlikuna esile 11 vastuses ehk 9%-l. Üheksa vastust (7%) puudutasid sõnajärge (nt vastati, et mõeldakse vene keeles ja sõnade järjekord lauses on nagu vene keeles). Ainult neli korda (3%) nimetati vigu sõnavalikul. Vastused, mida nimetati üks või kaks korda, kuuluvad rühma *muu*.

Eesti keele põhiliste veaohlike piirkondade käsitlustes (Verschik 2004, Pool, Vaimann 2006) esiletoodud vigadest esineb siinses uurimuses osalenud õpetajate arvates nende õpilastel kõige rohkem vigu rektsioonis, sihitise käänete kasutuses ja astmevahelduslike sõnade vormimoodustuses. Sõnavaliku vigu nimetati aga vaid paaril korral ja sõnajärjevigu üldse mitte.

5.1.2. Vigade peapõhjused

Õpetajatele esitati kaheksa vigade võimalikku põhjust: 1) õpilased ei ole nendest teemadest aru saanud, 2) õpilased on nende teemade kohta liiga vähe harjutusi teinud, 3) emakeele konstruktsioonid segavad õpilasi, 4) õpilased on tähelepanematud,

5) õpilastel on vigadest ükskõik, 6) õpilaste keelekonstruktsioonid pole veel automatiseerunud, 7) õpilased kuulevad eesti keelt liiga vähe, 8) õpilased suhtlevad eesti keeles liiga vähe. Paluti kõigepealt märkida kõik, millega nad nõustuvad, ning lisada soovi korral oma variant, seejärel paluti märgitud variantide hulgast välja valida peamised põhjused. Oma arvamust oli võimalik ka vaba vastusena kommenteerida. Küsimustele vastas 25 õpetajat. Tulemused on kujutatud joonisel 2.



Joonis 2. Vigade peapõhjused õpetajate hinnangul, osakaal vastanutest (n = 25)

Kõige sagedamini peeti vigade põhjuseks õpilaste esimese keele mõju eesti keele kasutusele – nii arvas 15 õpetajat (60% kõigist vastanuist, näide 1)

- (1) Õpilased mõtlevad oma emakeeles ja tõlgivad siis otse eesti keelde.

Peaaegu sama sageli peeti vigade põhjuseks seda, et õpilased pole saanud eesti keelt piisaval määral suuliselt praktiseerida (14 vastanut ehk 56%, näide 2).

- (2) Minu õpetajapraktika näitab, et kui õpilane hakkab väljaspool koolitundi eesti keelega tegelema (loeb, vaatab saateid, suhtleb vms), siis keeleoskus paraneb märgatavalt.

Kümme vastajat (40%) pidasid vigade põhjuseks seda, et õpilaste keelekonstruktsioonid pole veel piisavalt automatiseerunud. Üheksa õpetaja (36%) arvates tekitab vigu õpilaste vähene eesti keele kuulmine ning kaheksa õpetaja (32%) arvates õpilaste tähelepanematus. Kuus vastajat (24%) arvas, et vigu põhjustab õpilaste ükskõiksus vigade suhtes (näide 3). Samuti kuus vastajat pidas vigade põhjuseks õpilaste madalat õpimotivatsiooni (näited 4 ja 5) – see vastusevariant tekkis õpetajate vabade vastuste põhjal.

- (3) Õpilased tahavad palju ja kiiresti rääkida ning ei mõtle seepärast grammatikareeglite peale.

- (4) Paljud õpilased ei ole huvitatud keelte õppimisest, puudub motivatsioon, kui õpilane on motiveeritud, siis pöörab rohkem tähelepanu teadmistele ja teeb vähem vigu.
- (5) 7. ja 8. klassis on õpilased puberteedieas. Õppimine ei huvita neid.

Vähem peeti õpilaste vigade põhjuseks vähest harjutamist (neli vastajat, 16%) ja teemast mitteamisest (kolm vastajat, 12%). Oma variantidena nimetati veel õpilaste nõrka emakeeleoskust, eesti keele tundide vähesust koolis, õpperühmade rahvarohkust, õpilaste keeletasemete ebahütlust rühmas, õpiraskustega õpilasi, eesti keele grammatika keerukust ja õpitava vähest kordamist.

Liigne emakeelele toetumine on ka teadlaste arvates üks vigade põhjustajaid (Ellis 2013, Kaivapalu 2017). Kui autentset keelelist sisendit saadakse liiga vähe ning keelekasutusvõimalusi napib, ei saa teise keele konstruktsioonid automatiseeruda ja alateadliku abina kasutatakse esimese keele konstruktsioone. Tähelepanemata võivad õpetajad ehk pidada seda, et õpilased ei märka õpitavat ega saa sellest teadlikuks. Kasutuspõhine lähenemine (Ellis 2013) näeb tähelepanu pigem elu jooksul emakeele põhjal õpitud alateadliku kognitiivse mehhanismina, mis suunab seda, mida õpilane sisendkeelest märkab ja kuidas ta märgatut tõlgendab. Teise keele õppijatel on olemas nii üldteadmised maailma kohta kui ka teadmised esimese keele kohta, mis aitavad neil vahel teises keeles sisendist aru saada ilma kõiki keelelisi tunnuseid märkamata (Ellis, Sagarra 2013). Ükskõiksuse ja madala õpimotivatsiooni mõju osas on sarnasele järeldusele jõudnud ka Shawn Loewen jt (2009) just teise keele õppijate kohta: neil võib olla väiksem motivatsioon tegeleda keele formaalse tasandiga, sh saada korrektiivset tagasisidet, ning suurem soov arendada suhtluspädevust, millel on otsesem praktiline väljund.

5.1.3. Vigade parandamise vajalikkus ning keeleoskuse arengu mõju vigadele

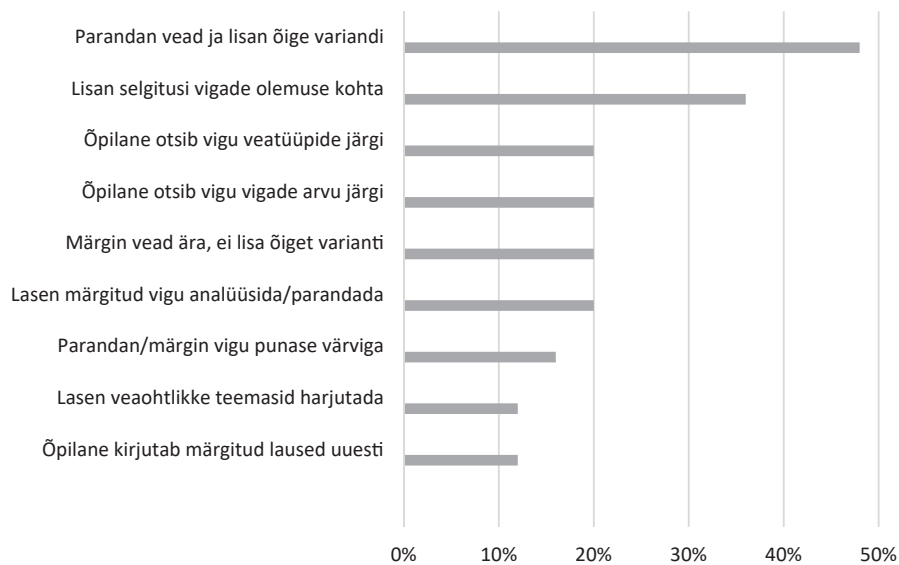
Õpetajatel paluti veel hinnata väidet "Vigu tuleb parandada, muidu võivad need kivineda". Vastas 25 õpetajat, kellest 17 (68%) olid väitega nõus. Seitse õpetajat (28%) arvas, et vead võivad korrektiivse tagasisideta kivineda, ent ei pruugi. Vaid ühe vastaja arvates ei tule vigu parandada. Vastajatelt küsiti ka arvamust väite "Mida rohkem õpilane keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb" kohta. Vastajaid oli 25, kellest suurem osa (21 ehk 84%) oli väitega nõus. Neli õpetajat ehk 16% valisid vastuseks "Nii ja naa" ning eitavalt ei suhtunud sellesse väitesse ükski vastaja.

Vigade parandamist peavad ka teadlased lisaks muudele tegevustele oluliseks toeks keeleoskuse arenemisel (Ellis 2009b, Lyster, Saito 2010 jt). Uurimused (nt Martin jt 2010, Kitsnik 2018) on aga ka näidanud, et ehkki üldplaanis vähenevad vead keeleoskuse arenedes, siis uute keelekonstruktsioonide hoogsatel arengu- perioodidel vigade arv hoopis suureneb. Õppijate keelelist arengut ei tohi liigse parandamisega takistada. Alles siis, kui õppijad on uut konstruktsiooni saanud enda loodud tekstides piisavalt kasutada, muutub see täpseks. Seega on vaja teada, millal mis konstruktsioonid on hooga arengu faasis (vt Kitsnik 2018), ning parandada vigu valikuliselt.

5.2. Vigade parandamine kirjalikus tekstis

5.2.1. Kasulikud tegevused kirjaliku teksti vigade parandamisel

Kõigepealt esitati õpetajatele kirjaliku teksti vigade parandamise kaheksa võtet: 1) parandan vead ja lisan õige variandi, 2) märgin vea ära, ei lisa õiget varianti, 3) lisan selgitusi vigade olemuse kohta, 4) märgin/parandan vead ja lasen õpilasel uuesti kirjutada, 5) märgin vigade arvu ja lasen õpilasel vead ise leida, 6) panen töölehele kirja enim esinenud veatüübid ja lasen õpilasel endal vead leida, 7) parandan/märgin vigu punase värviga, 8) ei märki vigu ära. Paluti märkida kõik võtted, mida nad kasutavad, ning lisada soovi korral ka oma variant. Seejärel paluti märgitute hulgast valida välja kõige kasulikumad võtted. Küsimustele vastas 25 õpetajat. Tulemused on esitatud joonisel 3.



Joonis 3. Kõige kasulikumad tegevused kirjaliku teksti vigade parandamisel õpetajate hinnangul, osakaal vastanutest (n = 25)

Kõige populaarsemad vastused olid “Parandan vead ja lisan õige variandi” (12 vastajat ehk 48% kõigist vastajaist) ning “Lisan selgitusi vigade olemuse kohta” (üheksa vastajat ehk 36%) (näited 6 ja 7).

(6) Arvan, et vead tuleb alati parandada, neid kommenteerida. Mõnikord võivad pinginaabrid teineteise töödes vigu leida ja parandada, koos õpetajaga neid kommenteerida.

(7) Räägin üle kõik töödes olnud vead.

Ülejäänud vastusevariante oli nimetatud vähem. Võrdselt ühe viiendiku (viie vastaja) arvates on kasulikud kolm varianti: märkida vead ära ilma õiget varianti lisamata, lasta õpilasel leida oma vead vigade arvu järgi või veatüüpide järgi. Sama palju vastajaid oli ka õpetajate endi vastustest tekkinud uuel vastusevariandil “Lasen märgitud vigu analüüsida ja parandada” (näited 8 ja 9). Neli vastajat (16%) pidas

kasulikuks märkida vead punase värviga. Kolm vastajat (12%) nimetasid, et on kasulik, kui õpilane kirjutab õpetaja märgitud laused/kohad uuesti. Kolm vastajat (12%) nimetasid kasuliku tegevusena ka veaohlike teemade korduvat harjutamist, millest tekkis seega samuti uus vastusevariant (näide 10).

- (8) Märgin vigu, kuid lasen endal parandada, kirjutades kogu fraasi/lause välja (et suudaks seoseid otsida).
- (9) Kirjutamisoskust arendab kõige paremini see, kui õpilane peab ise laused moodustama. Vigased laused tuleb uuesti õigesti kirjutada.
- (10) Töötame vigu läbi kasutades õigeid variante korduvalt teistes lausetes ja kontekstides.

Kasulikuks on peetud ka reeglite lugemist (üks vastaja, 4%) ja suulise kõne arendamist (üks vastaja, 4%). Keegi ei valinud varianti, et ta ei märgi vigu ära.

5.2.2. Mida arvestatakse kirjaliku teksti vigade parandamisel

Kõigepealt paluti õpetajatel valida kuue aspekti seast kõik, mida nad kirjaliku teksti vigade parandamisel arvestavad: 1) õpilaste keeleoskustase, 2) teema varasem õppimine, 3) ülesandetüüp, 4) vea raskus, 5) vea korduvus, 6) õpilase isiksus. Lisada võis ka oma variandi. Seejärel paluti vastajail valida välja kõige olulisemad aspektid, mida nad kirjaliku teksti vigade parandamisel arvestavad. Küsimustele vastas 25 õpetajat. Neist 19 (76%) arvestab kirjalikku teksti parandades õpilase keeleoskustaset, 16 (64%) teema varasemat õppimist, 16 (64%) ülesandetüüpi, 13 (52%) vea raskust, 13 (52%) vea korduvust. Alla poole (11 vastajat, 44%) võtab kirjaliku teksti vigade parandamisel arvesse ka õpilase isiksust. Vabas vastuses kirjutasid kaks õpetajat, et teevad erisusi arvestuslikes töödes, ning üks õpetaja, et võtab arvesse ka õpilase isiklikku arengut.

5.2.3. Milliseid vigu kirjalikus tekstis ära ei märgita

Õpetajatelt küsiti ka, milliseid vigu ja millal nad kirjalikus tekstis tavaliselt ära ei märgi. Vastata tuli vaba vastusega. Vastas 23 õpetajat, kellest 14 (61%) ei jäta kirjalikus tekstis ühtki viga märkimata ja üheksa (39%) vastajat jätab osa märkimata. Suurem osa vastajaid nimetas veatüüpide asemel aspekte, mida nad parandamisel arvesse võtavad. Neli õpetajat ei paranda vigu, mida ülesandega ei kontrollita; neli vigu, mis on vastaval keeleoskustasemel või vanuses loomulikud; üks vastaja ei paranda vigu, kui vastavat teemat pole veel õpitud, ja vigu, mis ei takista teksti mõtte mõistmist; üks vastaja ei märgi stiilivigu; üks kirjavahemärgistuse vigu; üks tõlkeharjutustes esinevaid vigu. Veerand neist vastajaist, kes märgivad tavaliselt ära kõik vead, rõhutasid, et hindamisel nad kõiki vigu siiski ei arvesta.

5.2.4. Arutelu

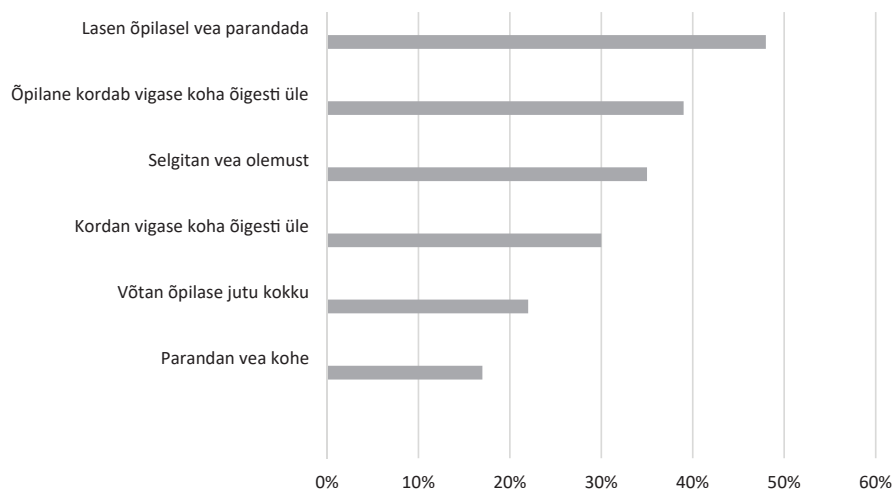
Seda, et suurem osa õpetajaid parandab kirjalikes tekstides üldjuhul ära kõik vead, on näidatud ka teistes uuringutes (nt Lee 2013). Kõikide vigade parandamine juhib korruga tähelepanu paljudele erinevatele veatüüpidele ning sellega saab mudeldada õpilasele kirjutise sihtkeelepärasemat varianti (Ferris 2010, Mao, Lee 2020). Madalamatel keeleoskustasemetel võib see aga ka segadust tekitada. Siinses küsitluses pidasid õpetajad kõige kasulikumaks lisada vea juurde õige variant ning sageli ka seletus. Seega on kirjalike tekstide tagasiside küllaltki ühekülgne. Õpilase suunamist ise vigu leidma ja parandama mainiti vähem, kuid teadlased peavad kasulikumaks parandusi, mis sunnivad õppijaid ise vigu analüüsima (Ekanyaka, Ellis 2020).

Õpetajate vastustest ilmneb ka mõningane vastuolu. Nimelt väidab üle poole õpetajatest, et nad parandavad kirjalikus tekstis kõik vead, samas väidab aga üle poole õpetajatest end ka arvestavat kirjalike vigade parandamisel õpilaste keeleoskustaseme, ülesandetüübi jm aspektidega. Võib oletada, et ilmselt ei paranda õpetajad erinevaid vigu täpselt ühtemoodi.

5.3. Vigade parandamine suulises tekstis

5.3.1. Kasulikud tegevused suulise teksti parandamisel

Õpetajatele esitati suulise teksti vigade parandamise kaheksa võtet: 1) parandan vea kohe, 2) lasen õpilasel endal vea parandada, 3) kordan vigase koha õigesti üle, 4) lasen õpilasel vigase koha õigesti üle korrata, 5) reageerin kõigile vigadele, 6) selgitan vea olemust, 7) teen jutu mõttest oma sõnadega kokkuvõtte, 8) ei paranda vigu. Paluti märkida kõik võtted, mida nad kasutavad, lisada sai ka oma variandi. Seejärel paluti vastajail välja valida nende arvates kõige tõhusamad võtted suulise teksti vigade parandamiseks. Küsimustele vastas 23 õpetajat. Tulemused on esitatud joonisel 4.



Joonis 4. Kõige kasulikumad tegevused suulise teksti vigade parandamisel õpetajate hinnangul, osakaal vastanutest (n = 23)

11 vastajat (48%) pidas kõige kasulikumaks, kui õpetaja laseb õpilasel vea ise parandada (näited 11 ja 12).

- (11) Rääkimise ajal ei paranda, panen teised kuulama ja välja kirjutama. Pärast vastust lasen õpilasel parandada.
- (12) Võtta õpilase tekst linti, üle kuulata ja lasta õpilasel endal parandada.

Üheksa vastajat (39%) pidas kasulikuks lasta õpilasel vigane koht õigesti üle korrata (näide 13).

- (13) Juhin tähelepanu veale, kordan õigesti üle, palun õpilasel lauset korrata.

Kaheksa õpetaja (35%) arvates on kasulik selgitada vea olemust ning seitsme õpetaja (30%) arvates on kasulik korrata vigane koht õigesti üle (näide 14).

- (14) Arvan, et mõõdukas parandamine on õige. Kui mõni viga kordub pidevalt, tuleks parandada. Kordan õige variandi üle.

Viie õpetaja (22%) hinnangul on kõige kasulikum, kui õpetaja võtab õpilase jutu oma sõnadega kokku. Neli õpetajat (17%) parandavad vigu kohe ja üks õpetaja (4%) reageerib kõigile vigadele. Oma variandina nimetasid õpetajad kasulikuna veel keelepraktikat (kaks vastajat, 9%), sõnavara laiendamist lugemise kaudu (üks vastaja, 4%), õpilaste vastastikust kuulamist ja vigade leidmist (üks vastaja, 4%), teatud mallide drillimist (üks vastaja, 4%) ja vigade analüüsi pärast vastamist (üks vastaja, 4%). Varianti "Ei paranda vigu" ei valinud ükski vastaja.

5.3.2. Mida arvestatakse suulise teksti vigade parandamisel

Õpetajail paluti valida kuue aspekti hulgast kõik, mida nad suulise teksti vigade parandamisel arvestavad: 1) õpilase keeleoskustase, 2) teema varasem õppimine, 3) ülesandetüüp, 4) vea raskus, 5) vea korduvus, 6) õpilase isiksus. Lisada võis ka oma variandi. Seejärel paluti välja valida, millised tegevused on kõige kasulikumad. Küsimustele vastas 25 õpetajat. Enamik neist (23 vastajat, 92%) arvestab suulist teksti parandades õpilaste keeleoskustaset. Samuti arvestatakse vea korduvust (20 vastajat, 80%), ülesandetüüpi (19 vastajat, 76%), õpilase isiksust (18 vastajat, 72%), teema varasemat õppimist (17 vastajat, 68%) ja vea raskust (15 õpetajat, 60%).

5.3.3. Milliseid vigu suulises tekstis ära ei märgita

Õpetajatel paluti vastata ka küsimusele "Milliseid vigu ja millal te suulises tekstis ära ei märgi?". Vastused tuli anda vabas vormis, kokku vastas 21 õpetajat. 19% vastajatest (neli vastajat) märgib enamasti ära kõik vead. Seitse õpetajat (33%) vastas, et nad ei paranda vigu spontaanses suulises suhtluses ja/või esituse ajal (näited 15 ja 16).

- (15) Kui see on tavaline vestlus.
- (16) Kui õpilane räägib innustatult, siis ei hakka ta mõttelõnga segama. Vabas suhtluses ei paranda.

Kolm vastanuist (14%) tõid välja, et nad ei märgi vigu tavaliselt kõnevooru ajal, küll aga valikuliselt pärast kõnevooru lõppu (näited 17 ja 18).

- (17) Kõik vead ei pruugi õpetajale meeldegi jääda. Spontaanset kõnevooru ei tohi katkestada ning valik langeb kas korduvale veale, sõna väärkasutusele vms.
- (18) Suulises tekstis vigade parandamine oleneb kontekstist, vastuse tüübist, suhtlussituatsioonist jne. Kui õpilane jutustab midagi ümber, siis teen vigadest kokkuvõtte tema vastuse lõpus, kas siis viitan vigasele vormile, mille ta ise ära parandab või siis pööran tähelepanu reksiooniveale või infinitiivi väärre kasutamisele. Kui õpilane räägib niisama mingil teemal, siis reeglina ma tema vigu ei paranda, kui see just väga kõrva ei riiva.

Viis õpetajat (24%) ei paranda neid vigu, mis ei sega teksti mõistmist (näide 19). Mõni õpetaja täpsustas, et arvestab lisaks eeldatavat keeleoskust ja -arengut (näited 20 ja 21).

- (19) Keel on eelkõige suhtlusvahend ning suhtlemisel saab inimene alati tagasisidet. Tema vigadele pööratakse tähelepanu siis, kui need takistavad öeldu mõttest aru saamist. Seega tavapärastes suhtlussituatsioonides ja spontaanse kõne puhul ei paranda vigu, mis ei sega (saab mõttest aru).
- (20) Alati ei paranda kui mõte on arusaadav. Arvestan lapse oodatavat keeleoskust, arengut.
- (21) Alguses tuleb tekitada õpihimu ja motivatsiooni – nii et tuleb õpetada malle, et õpilane neid kordaks, siis ei pea palju tähelepanu pöörama vigadele. Mida vanemaks saab õpilane ja mida rohkem jõuab, seda nõudlikumaks tuleb minna.

Veel mainitakse, et ei märgita vigu, mida suulises kõnes kergesti ei märka (näide 22), mille probleemi pole veel õpitud või mis esinevad harva.

- (22) Suulises tekstis võin pigistada silmi kinni sõnade järjekorrale, või omastava ja osastava kasutamisele, sest suulises kõnes sõna lõppu vahel ei kuule (näiteks, kas ütles ta *-t* või *-d* lõppu).

Paar õpetajat lisasid, et ei märgi spontaanse kõnes vigu juhul, kui õpilane vajab rääkimiseks rohkem julgustust (näide 23) ja kui parandamine hakkab õpilast segama (näited 24 ja 25).

- (23) Kui tegemist on spontaanse kõnega ja õpilasel on vaja omandada rääkimiskindlus.
- (24) Üritan kõik vead ära märkida. Kui minu parandamine hakkab segama õpilase vastamist, siis ei paranda kõiki vigu ja lasen lihtsalt rääkida. Mõnikord parandamine segab niivõrd, et õpilane ei taha edasi rääkida (tavaliselt on siis vigu väga palju). Siis lõpetan parandamise.
- (25) Tähtis on kindlasti see, et laps julgeks proovida oma arvamust suuliselt väljendada. Kui seda pidevalt segada grammatikareeglitega, siis juhtub see, et ta ei taha õpitavas keeles üldse suhelda ega seda ka õppida.

5.3.4. Arutelu

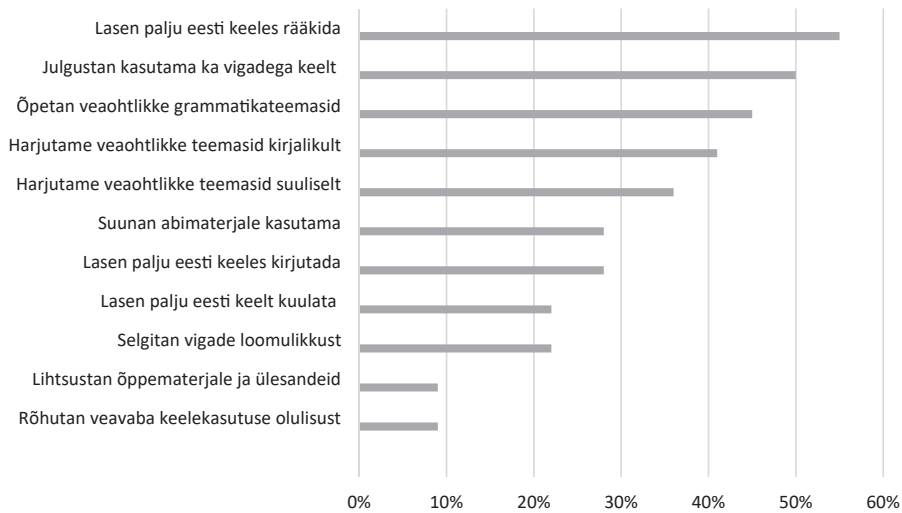
Suulise teksti vigadele reageerivad õpetajad valikuliselt. Suhtlemise käigus areneb keeleline täpsus ka ilma õpetajapoolse pideva sekkumiseta: suhtluspartnerid annavad teineteisele tagasisidet öeldu mõistmise kohta ning konstruktsioonid kinnistuvad seotult suhtlusfunktsioonidega (Long 2015, Kitsnik 2018). Samas on teatud parandamine siiski keeleoskuse arengut toetav ja õpetajad peavad seda oluliseks.

Suulise teksti vigadega tegeldakse mitmekesisemalt kui kirjaliku teksti omadega. Viies õpetajatest reageerib enda sõnul veale kohe selle esinemise järel, neli viiendikku aga pärast rääkimise lõppu. Kõige kasulikud on õpetajate meelest võtted, mis suunavad õpilast ise oma viga parandama. Kuigi see on ajamahukas ega pruugi alati oodatud tulemuseni viia (Lyster jt 2013), on sellest üldiselt siiski kasu (Lyster, Saito 2010). Kasulikuks peetakse ka võtet, kus õpilasel tuleb vigane koht õigesti üle korrata. Õpilane pöörab nii keelekonstruktsioonile tähelepanu ja tema teadlikkus selle konstruktsiooni suhtes kasvab (Wulff, Ellis 2018). Osa õpetajaid peab kasulikuks ka vea olemuse selgitamist. See on eksplitsiitne võte, mis paneb õpilast vea ja keele üle mõtlema (Ammar, Spada 2006, Lyster, Saito 2010). Siinses uurimuses ilmnes, et vähem kasutavad õpetajad delikaatsemaid parandamise võimalusi, nagu õpilase jutu ülekordamine või oma sõnadega kokkuvõtmine (vt Lyster, Ranta 1997, Leeman 2007, Long 2015).

Nagu kirjalikus tekstis arvestavad õpetajad ka suulise teksti parandamisel kõige enam õpilase keeleoskustasemega. See on keeleoskuse arengu toetamiseks kindlasti väga oluline, eeldab aga õpetajatelt häid teadmisi eri keeleoskustasemele iseloomuliku täpsuse kohta. Rohkem kui kirjaliku teksti puhul arvestatakse suulise teksti parandamisel vea korduvuse ning õpilase isiksusega. Vea korduvuse arvestamine tähendab ilmselt korduvate vigade kindlamat parandamist. Samas ei pruugi vigade pidev parandamine korduvaid vigu kaotada. Mõni korduv viga võib olla vastaval keeleoskustasemel loomulik ning ei kao enne, kui keeleoskustase tõuseb (vt Kitsnik 2011, Sõnaveeb). Mõni korduv viga võib aga muutuda automaatseks ja olla kivistumise ohus ning sellega peaks tegelema teistmoodi kui vaid parandama. Õppija isiksuse arvestamine on parandamisel oluline. Vigu peab parandama nii, et see annab positiivseid emotsioone ja mõjub enesearenguks vajaliku tagasisidena (Arnold, Brown 1999). Võrdselt kirjalike tekstidega arvestatakse ka suuliste tekstide parandamisel küllalt palju teema varasemat õppimist ja veidi rohkem kui kirjalike tekstide puhul ülesandetüüpi. Spontaanses kõnes (mis arendab eelkõige keelelist sujuvust) ei ole tõesti mõtet kõiki vigu parandada, eriti neil teemadel, mida pole veel käsitletud (Li jt 2016), kuid kui ülesanne on keskendatud täpsuse arendamisele (nt kommunikatiivne grammatikaharjutus), on korrektiivne tagasiside vajalik (Kitsnik 2011). Ligikaudu võrdselt kirjalike tekstidega arvestatakse ka suuliste tekstide parandamisel vea raskust, mis on samuti mõistlik. Vaba rääkimise ülesannetes on vaja parandada vead, mis tekitavad suhtlusarusaamatusi (Dale jt 2011); otsest arusaamatust mittetekitavate vigade korral pole tavaliselt vaja suhtlusprotsessi sekkuda.

5.4. Muud tegevused vigadega tegelemisel

Muude tegevuste teema osas tuli vastajatel kõigepealt valida 12 võtte hulgast need, mida nad vigadest vabanemiseks veel kasutavad. Võtted olid järgmised: 1) rõhutan õpilastele veavaba keelekasutuse olulisust, 2) õpetan õpilastele veaohlikke grammatikateemasid korduvalt, 3) harjutame veaohlikke teemasid kirjalike harjutustega, 4) harjutame veaohlikke teemasid suuliste harjutustega, 5) kritiseerin õpilasi vigade tegemise pärast, 6) lasen õpilastel palju eesti keelt kuulata, 7) lasen õpilastel palju eesti keeles rääkida, 8) lasen õpilastel palju eesti keeles kirjutada, 9) lihtsustan õppematerjale ja -ülesandeid, 10) suunan õpilased abimaterjale kasutama, 11) selgitan õpilastele vigade loomulikkust keeleoskuse arenguprotsessis, 12) julgustan õpilasi ka vigadega keelt kasutama. Soovi korral võis lisada ka oma variandi. Seejärel tuli teha valik, millised neist tegevustest on nende hinnangul kõige kasulikud. Küsimustele vastas 22 õpetajat. Tulemused on esitatud joonisel 5.



Joonis 5. Kasulikud tegevused vigadega tegelemisel õpetajate hinnangul, osakaal vastanutest (n = 22)

Poolte vastanute arvates on vigade vähendamiseks kasulik lasta õpilastel palju eesti keeles rääkida (12 vastajat, 55%) ja julgustada õpilasi vigadega keelt kasutama (11 vastajat, 50%) (näited 26 ja 27).

- (26) Kõige olulisem keele õppimise juures on, et õpilane ei kardaks võõrkeeles suhelda, et tal tekiks huvi võõrkeele vastu ja et õpetaja ei võtaks õpirõõmu liigse vigade parandamisega, vaid julgustaks ja motiveeriks õpilast keelt kasutama. Mida rohkem keelt kasutatakse, seda vähem on vigu.
- (27) Üritan rääkida, et vigade tegemine on õppimise juures normaalne. Kui õpilased enam vigu ei teeks, jääksin töötuks.

Kümme õpetajat (45%) pidas kasulikuks õpetada veaohlikke grammatikateemasid korduvalt (näide 28).

- (28) Vigade analüüs ja nende tähelepanu pööramine. Veaohlike sõnadega harjutuste tegemine.

Veaohtlike teemade kirjalikku harjutamist pidas kasulikuks üheksa õpetajat (41%) ja suulist harjutamist kaheksa vastajat (36%) (näited 29 ja 30).

- (29) Arvan, et õpilaste vigadega nii kirjalikus tekstis kui ka suulises kõnes tuleb tegeleda korduvalt, otsida erinevaid võimalusi keelt harjutada.
- (30) Kirjalikes tekstides rõhutan alati, et seal on aega, mõtle!

Võrdselt kuue vastaja (27%) arvates on oluline suunata õpilasi kasutama abimaterjale ning lasta neil palju kirjutada. Viie õpetaja (23%) hinnangul tuleks ka selgitada vigade loomulikkust ning samuti viie õpetaja (23%) arvates võimaldada õpilastele rohket kuulamispraktikat. Nii õppematerjalide lihtsustamist kui ka veavaba keelekasutuse rõhutamise olulisust pidas kasulikuks kaks õpetajat (9%). Vaid üks vastaja märkis, et ta peab kasulikuks ka õpilasi vigade pärast kritiseerida. Vabades vastustes nimetati lisaks keelendite fraasidena õppimise kasulikkust ja vigade parandamisel mõõdukuse säilitamise olulisust (näide 31).

- (31) Vigade parandustega ei tasu ka liigselt üle pingutada.

Pooled õpetajad arvavad, et õpilased peavad keeleoskuse arenemiseks ja vigade vähendamiseks saama õpitavas keeles palju rääkida ning samuti pooled õpetajad julgustavad õpilasi ka vigadega keelt kasutama. See on igati kooskõlas kasutuspõhise lähenemisega keeleomandamisele (Eskildsen 2008, Martin jt 2010, Ellis 2013, Mustonen 2015). Veidi alla poole õpetajatest peab kasulikuks veaohtlike grammatikateemade korduvat õpetamist. Teemade harjutamine on õpetajate arvates aga veidi vähem oluline. Kirjalikku harjutamist peetakse seejuures veidi kasulikumaks kui suulist. Automaatsuse saavutamiseks on harjutamisel kindlasti oluline roll, seejuures tuleks rohkem kasutada just suulisi kommunikatiivseid grammatikaja sõnavararahjutusi (vt Kitsnik 2011, 2019, 2020). Õpilaste keeleteadlikkuse ja õpistrateegiate arendamist õpetajad eriti ei tähtsusta. Ka eesti keeles kirjutamise ja eestikeelsete tekstide kuulamise osa veatu keelekasutuse saavutamisel alahinnatakse. Kasutuspõhise lähenemise järgi aitab autentse keele kuulamine aga tõhusalt kaasa konstruktsioonide automaatsemaks ja täpsemaks muutumisele ning rohke kirjutamine on samuti kasulik nagu rääkiminegi (Spada 2007, Martin jt 2010, Ellis 2013, Mustonen 2015).

6. Kokkuvõtlik arutelu

Kokkuvõttes võib öelda, et küsitlusele vastanud 7.–9. klassi eesti keele kui teise keele õpetajate arusaamad lähivad keeleoskuse kasutuspõhise lähenemise seisukohtadega kokku osaliselt. Kaks kolmandikku õpetajatest arvab, et nende õpilased teevad eesti keelt õppides palju vigu. Õpetajad peavad vigu keelelise arengu protsessis üldjuhul loomulikuks, kuid vigadega tuleb nende arvates ka tegeleda. Vigu näevad vastajad mõnevõrra ühekülgselt, keskendudes peamiselt morfosüntaktilistele kõrvalekalletele. Vigade peapõhjusteks peetakse esimese keele mõju ja vähest suulist keelekasutust.

Kirjalikus tekstis parandab suurem osa õpetajaid kõik vead, suulises tekstis üldjuhul kõiki vigu ei parandata. Nii suulise kui ka kirjaliku teksti vigade parandamisel arvestab enamik vastajaid õpilase keeleoskustaset ja ka ülesandetüüpi.

Suulise teksti puhul arvestab suur osa õpetajaid veel vea korduvust ja õpilase isiksust ning kirjaliku teksti puhul teema varasemat õppimist. Suulise teksti vigu parandatakse enamasti peale rääkimise lõppu, parandamisel väärtustatakse rohkem eksplitsiitset õpet, mis nõuab õpilastelt vigadele teadliku tähelepanu pööramist ja vigade ise parandamist. Kirjaliku teksti vigade parandamisel esitavad õpetajad õiged konstruktsioonid koos seletustega pigem ise. Õpetajad väärtustavad rohke rääkimise rolli keelelise täpsuse arengul ning lubavad õppijail ka vigadega keelt kasutada. Vigade vähendamiseks peetakse oluliseks ka veaohlike teemade korduvat õpetamist. Harjutamist, sh eriti suulist harjutamist ei nähta aga nii olulisena. Selgelt alahinnatakse autentse sisendkeele kuulamise mõju keelelise täpsuse arengule, ka kirjutamise osa ei peeta eriti oluliseks.

Tulemuste juures tuleb arvesse võtta läbiviidud uuringu mõnetist piiratust. Esimeseks piiranguks on vastanute suhteliselt väike arv. Küsitlusele vastas 25 õpetajat, kes on tõenäoliselt pigem keskmisest aktiivsemad ja enesearengust rohkem huvitatud inimesed. Teiseks piiranguks on vastajate taustaandmete mittekogumine ja vastajate tüüpidesse mittejärgmine. Järgmistes uuringutes tasuks püüda kaasata rohkem vastajaid, kasutada klasteranalüüsi ja kirjeldada vigadega eri viisil tegelevate õpetajate rühmi. Kolmandaks piiranguks on, et siinne uurimus peegeldab vaid õpetajate enesehinnangut vigade parandamise suhtes, mis ei tähenda, et õpetajad tegelikult õpetamisprotsessis täpselt oma arvamuste kohaselt käituvad. Uuringust ei selgu ka, kui täpsed on õpetajate teadmised eri arenguetappidele iseloomulike vigade kohta. Edaspidi tasuks sama teemat uurida ka tunnivaatlustega.

Vaatamata nimetatud piirangutele annavad uuringu tulemused olulist teavet seni vähe uuritud valdkonna kohta. Tulemusi saab arvestada õpetajakoolituses ja meetodiliste materjalide loomisel: näiteks oleks kindlasti vaja tõsta õpetajate teadlikkust veatüüpide suhtes ning autentse sisendkeele ja suuliste harjutuste mõju osas keelelisele täpsusele.

Viidatud kirjandus

- Ammar, Ahlem; Spada, Nina 2006. One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. – *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (4), 543–574. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060268>
- Argus, Reili 2008. Eesti keele muitemorfoloogia omandamine: Analüütiline ülevaade [‘Acquisition of Morphology in Estonian: Abstract’]. Humanitaarteaduste dissertatsioonid 19. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas 1999. A map of the terrain. – Jane Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–24.
- Burt, Marina K. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. – *TESOL Quarterly*, 9 (1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/3586012>
- Chouinard, Michelle; Clark, Eve V. 2003. Adult reformulation of child errors as negative evidence. – *Journal of Child Language*, 30 (3), 637–669. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005701>
- Dale, Liz; van der Es, Wibbo; Tanner, Rosie 2011. LAK-õppest õpetajale [‘Content and Language Integrated Learning’]. Tlk Urve Aja. Tallinn: Innove Elukestva Õppe Arendamise SA, Tartu: Atlex.
- Ekanyaka, Waruni I.; Ellis, Rod 2020. Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition? – *System*, 94, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>

- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine [‘CEFR’]. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2007.
- Ellis, Nick C. 2003. Chapter 4. Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, Nick C. 2013. Second language acquisition. – Thomas Hoffmann, Graeme Trousdale (Eds.), *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Nick C.; Sagarra, Nuria 2013. From seeing adverbs to seeing verbal morphology: Language experience and adult acquisition of L2 tense. – *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2), 261–290. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000885>
- Ellis, Rod 2009a. Corrective feedback and teacher development. – *L2 Journal*, 1 (1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ellis, Rod 2009b. A typology of written corrective feedback types. – *ELT Journal*, 63 (2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary 2009. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. – David Singleton (Ed.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 303–333. <https://doi.org/10.21832/9781847691767-015>
- Eskildsen, Søren W. 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.
- Ferris, Dana R. 2010. Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. – *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181–201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3rd ed. New York; London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932841>
- Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke 2012. Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA. – Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder (Eds.), *Complexity, Accuracy and Fluency: Definitions Measurement and Research*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 1–20. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- Jürine, Anni; Leijen, Djuddah A. J.; Tragel, Ilona 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis [‘Feedback in the writing process’]. – *Oma Keel*, 34 (1), 17–24.
- Kaivapalu, Annekatrin 2017. Õppija teekond: sarnasuse tunnetamisest sihtkeelepärase kasutamiseni [‘The journey of language learners from perceiving cross-linguistic similarity to target-like language use’]. – *Mäetagused*, 69, 243–264. <https://doi.org/10.7592/MT2017.69.kaivapalu>
- Kallas, Jelena; Koppel, Kristina; Pool, Raili; Tsepelina, Katrin; Üksik, Tiiu; Alp, Pilvi; Epner, Anu 2021. Eesti keele kui teise keele õpetaja tööriistad Eesti Keele Instituudi keeleportaalil Sõnaveeb [‘Estonian as a Second Language Teacher’s Tools in the Institute of Estonian Language’s Language Portal Sõnaveeb’]. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 17, 61–80. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.04>
- Kitsnik, Mare 2007. Õppijakeele uurimine ja arendamine – põnev väljakutse [‘Study and development learner language – an exciting challenge’]. – Raili Pool (Toim.), *Emakeel ja teised keeled V. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 6*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 1–12.
- Kitsnik, Mare 2011. Keelestruktuuride õpetamine seostatult keeletasemete, teemade ja osaoskustega [‘Teaching language structures on the basis of language levels, topics and subskills’]. – Piret Kanne (Koost.), *Gümnaasiumi valdkonnaraamat VÕÕRKEELED*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1–20.

- Kitsnik, Mare 2018. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana [‘All in Good Time: Estonian B1- and B2-level Verbal Constructions as Indicators of the Development of Language Proficiency’]. Humanitaarteaduste dissertatsioonid 43. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2019. Sõnajalaõis B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppekomplekt [‘B2.1-Level Textbook of Estonian as a Second Language for High School Students’]. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2020. Sõnajalaõis B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppekomplekt [‘B2.2-Level Textbook of Estonian as a Second Language for High School Students’]. Tallinn: Koolibri.
- Krashen, Stephen 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, Diane 2001. Teaching grammar. – Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle, 251–266.
- Lee, Icy 2013. Research into practise: Written corrective feedback. – *Language Teaching*, 46 (1), 108–119. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000390>
- Leeman, Jennifer 2007. Feedback in L2 learning: Responding to errors during practise. – Robert DeKeyser (Ed.), *Practise in a Second Language: Perspectives From Linguistics and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 111–137. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.007>
- Li, Shaofeng 2018. Data collection in the research on the effectiveness of corrective feedback: A synthetic and critical review. – Aarnes Gudmestad, Amanda Edmonds (Ed.), *Critical Reflections on Data in Second Language Acquisition*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 33–62. <https://doi.org/10.1075/llt.51.03li>
- Li, Shaofeng; Zhu, Yan; Ellis, Rod 2016. The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. – *The Modern Language Journal*, 100 (1), 276–295. <https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Li, Shaofeng; Vuono, Alyssa 2019. Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in *System*. – *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Loewen, Shawn; Shaofeng Li; Fei, Fei; Thompson, Amy; Nakatsukasa, Kimi; Ahn, Seongmee; Chen, Xiaoqing 2009. Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction. – *The Modern Language Journal*, 93 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Long, Mike 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Lyster, Roy; Saito, Kazuya 2010. Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. – *Studies in Second Language Acquisition: Special Issue*, 32 (2), 265–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Lyster, Roy; Saito, Kazuyo; Sato, Masatoshi 2013. Oral corrective feedback in second language classrooms. – *Language Teaching: Surveys and Studies*, 46 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Lyster, Roy; Ranta, Leila 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. – *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mackey, Alison; Gass, Susan; McDonough, Kim 2000. How do learners perceive interactional feedback? – *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 471–497. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004010>
- Maisla, Diana 2000. *Keeleõpetaja metoodikavihik: Vigade parandamine* [‘Language Teacher Methodology Booklet: Error Correction’]. Tallinn: TEA Kirjastus.

- Maisla, Diana 2014. Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses [‘Past Tenses of Estonian Language in the Usage of Russian-speaking Students’]. *Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis* 20. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mao, Zhicheng; Lee, Icy 2020. Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. – *Assessing Writing*, 45, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>
- Martin, Maisa; Mustonen, Sanna; Reiman, Niina; Seilonen, Marja 2010. On becoming an independent user. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (Eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*. *Eurosla Monographs Series* 1. European Second Language Association, 57–81.
- Midt, Sille 2021. Eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine 7.–9. klassi õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemine [‘Attitudes of Teachers of Estonian as a Second Language Towards Errors of 7th–9th Grade Pupils and How They Address the Errors’]. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Mustonen, Sanna 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä oppijoiden teksteissä [‘How Language Develops Through Use’]. *Jyväskylä Studies in Humanities* 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pajusalu, Renate 2004. Keeleõppija tähendusviga ja selle hindamine [‘Semantic error and its assessment’]. – Helle Metslang (Koost.), Maria-Maren Sepper, Jane Lepasaar (Toim.), *Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt*. Tallinna Pedagoogikaulikooli eesti filoloogია osakonna toimetised 3. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaulikooli Kirjastus, 218–235.
- Pool, Raili 2007a. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel [‘The Acquisition of Total and Partial Objects by Learners of Estonian as a Second Language’]. *Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis* 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pool, Raili 2007b. Keelevigade parandamisest eesti keelt teise keelena õppijate kirjalikes töödes [‘Error correction in Estonian L2 writing’]. – Raili Pool (Toim.), *Emakeel ja teised keeled*. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 6. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 132–150.
- Pool, Raili; Vaimann, Elle 2006. Kivinemisnähtusi vene üliõpilaste kirjalikus eesti keeles [‘Evidence of fossilization in the written Estonian language of Russian students’]. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 2, 203–217. <https://doi.org/10.5128/ERYa2.14>
- Roothoof, Hanne; Breeze, Ruth 2016. A comparison of EFL teachers’ and students’ attitudes to oral corrective feedback. – *Language Awareness*, 25 (4), 318–335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>
- Ruthchick, Abraham M.; Slepian, Michael L.; Ferris, Bennett D. 2010. The pen is mightier than the word: Object priming of evaluative standards. – *European Journal of Social Psychology*, 40 (5), 704–708. <https://doi.org/10.1002/ejsp.753>
- Sheen, Younghee 2007. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners’ acquisition of articles. – *TESOL Quarterly*, 41 (2), 255–283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Skehan, Peter 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>
- Spada, Nina 2007. Communicative language teaching: Current status and future prospects. – Jim Cummins, Chris Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education 15. Boston: Springer, 271–289. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20
- Tragel, Ilona 2020. Eesti keelega ameerika keeletheadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga [‘Interview with Marilyn Vihman’]. – *Horisont*, 6, 43–47.

- Ur, Penny 1991. *A Course in Language Teaching: Practise and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518>
- Verschik, Anna 2004. Mõnda vahekeelest ja kontrastiivsest analüüsist ['About interlanguage and contrastive analysis']. – Mart Rannut (Koost.), Marju Kõivupuu, Tiit Päeva (Toim.), Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks. Tallinna pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised I. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 132–144.
- Vihman, Virve 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsest lähenemisest ['A look at first language acquisition: Theoretical foundations and quantitative approaches']. – Keel ja Kirjandus, 8–9, 622–642. <https://doi.org/10.54013/kk730a2>
- Wulff, Stefanie; Ellis, Nick C. 2018. Usage-based approaches to second language acquisition. – David T. Miller, Fatih Bayram, Jason Rothman, Ludovica Serratrice (Eds.), *Bilingual Cognition and Language: The State of the Science Across its Subfields*. Studies in Bilingualism 54. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 37–56. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul>
- Yoshida, Reiko 2010. Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. – *Language Awareness*, 17 (1), 78–93. <https://doi.org/10.2167/la429.0>

Võrgumaterjalid

- EP = English Profile. <https://www.englishprofile.org> (1.5.2022).
- ET = Eksamid ja testid ['Exams and tests']. <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid> (1.5.2022).
- EVKK = Tallinna Ülikooli eesti vahekeele korpus. <http://evkk.tlu.ee> (1.5.2022).
- Sõnaveeb. Õpetaja tööriistad ['Estonian as a Second Language Teacher Tools']. <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/home> (1.5.2022).

ATTITUDES OF TEACHERS OF ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE TOWARDS ERRORS OF 7TH–9TH GRADE PUPILS AND HOW THEY ADDRESS THE ERRORS

Mare Kitsnik, Sille Midt

University of Tartu

Understanding the role of language errors and skillfully dealing with them is an important factor influencing the effectiveness of second language learning. The article focuses on teachers' attitudes towards their 7th–9th grade pupils' errors and how they address their errors. The results were obtained via an online questionnaire among teachers at different schools ($n = 25$), the results of which were analyzed quantitatively and qualitatively and compared with the principles of the usage-based approach (Martin et al. 2010, Eskildsen 2008, Mustonen 2015).

In conclusion, teachers' opinions are partly consistent with the usage-based approach. According to the teachers, their students make a lot of errors, and the most common type of errors are morphosyntactic. Teachers generally consider errors in the process of linguistic development to be natural, but they also think that errors need to be addressed. Concerning the feedback types, it was found that for dealing with errors in oral texts, a wider range of feedback types was perceived as useful than for written texts. In the written text, most teachers correct all errors, in the oral text, not all errors are corrected. When correcting errors in both oral and written texts, most respondents take into account the student's language proficiency level and the type of task. In the oral texts teachers also take into account the recurrence of the error and the student's personality, and in the case of written texts, previous learning of the subject. Errors in oral text are usually corrected after speaking, and more explicit learning is valued, which requires students to pay close attention to the errors and to correct the errors themselves. When correcting errors in a written text, teachers rather present the correct structures with explanations themselves.

Teachers value the role of speaking in the development of linguistic accuracy and also allow learners to use language with errors. Repeated teaching of error-prone topics is also considered important to reduce errors. However, practice, especially oral practice of error-prone topics, is not seen as important. The impact of listening to authentic input on the development of linguistic accuracy is also underestimated, and the role of writing is rather underestimated.

The study only reflects teachers' self-esteem in terms of correcting errors, which does not mean that teachers behave exactly according to their opinions in the actual teaching process. It is also not clear from the study how good the teachers' knowledge is of the errors characteristic in different stages of development. In the future, it would be worthwhile to study the same topic with lesson observations. It would also be worthwhile to differentiate between groups of teachers who have different views on errors. Despite some limitations, the results of the study provide important information in a hitherto unexplored area. The results should be taken into account in teacher training and the creation of methodological materials.

Keywords: usage-based approach, written communication, oral communication, repair, second language learning, Estonian

Mare Kitsnik on Tartu Ülikooli eesti keele võõrkeelena didaktika kaasprofessor. Tema tegevusvaldkondadeks on keeleomandamise uurimine, metoodikaarendus, sh mängustatud õppe metoodika arendamine, õppematerjalide loomine, koolitamine ja konsulteerimine.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
mare.kitsnik@ut.ee

Sille Midt on eesti keele kui teise keele õpetaja.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
sille.midt@gmail.com