

RÄÄKIMISOSKUST ARENDAVAD ÕPPETEGEVUSED TÄISKASVANUTE B1-TASEME EESTI KEELE KURSUSTEL

Katrin Mikk, Mare Kitsnik

Ülevaade. Rääkimisoskuse arendamine on teise keele õppes väga oluline, kuid sellega on õppijail ka palju probleeme. Üheks rääkimisoskuse arengut mõjutavaks teguriks on tunnis kasutatavad õppetegevused. Artikli alusuuringus arendati rääkimistegevuste klassifikatsiooni, rääkimistegevused jagati keelelise eesmärgiga harjutusteks ning suhtlus-eesmärgiga ülesanneteks. Selle klassifikatsiooni alusel analüüsiti üheksa täiskasvanute eesti keele kui teise keele B1-taseme õpperühma rääkimistegevusi ja nende mahtu. Tulemused näitavad, et kursustel räägiti küllaltki palju, kuid teadlikku rääkimisoskuse arendamist esines vähem. Kokkuvõttes kasutati tundides rohkem harjutusi ning vähem ülesandeid. Enim rääkimistegevusi viidi läbi kogu õpperühmaga, mis vähendas iga üksiku õppija rääkimismahtu. Rääkimisoskuse arendamine varieerus küllaltki palju sõltuvalt õpetajast ja õppematerjalist.

Võtmesõnad: teise keele õpetamine, rääkimisoskuse arendamine, rääkimisharjutused, rääkimisülesanded, täiskasvanuõpe, eesti keel

1. Sissejuhatus

Rääkimine on teise keele õppes väga oluline nii õppijate kui õpetajate arvates. Ometi on selle oskuse saavutamisele rohkelt probleeme. Paljud keelekursuste lõpetajad võivad nii lugemis- kui kuulamistekstidest üsna hästi aru saada, kuid väljaspool klassiruumi rääkimisega jäävad ikka hätta. (Thornbury 2005, Masuram, Sripada 2020, Kitsnik, Mikk 2021) Keeleloome ja -mõistmise oskused (rääkimine ja kirjutamine) arenevadki üldjuhul aeglasemalt kui tekstimõistmise (kuulamine ja lugemine) oskused (Ringbom 2007: 21–22), kuid needki peavad loomulikus tempos paremaks muutuma. Nõrga rääkimisoskuse tavapõhjustena tuuakse esile vähest rääkimispraktikat ja rääkimishirmu (Thornbury 2005, Kitsnik, Mikk 2021), samuti mainitakse ebapiisavaid sõnavara- ja grammatikateadmisi (Richards 2008, Kitsnik, Mikk 2021, Renandya, Nguyen 2023).

Rääkimine võib tunduda lihtsa ja igapäevase tegevusena, kuid tegelikult on see kognitiivselt nõudlik, paljudest komponentidest koosnev oskus (Thornbury 2005, Goh 2016). Rääkija peab reaalajas suutma oma mõtted kontseptualiseerida, formuleerida ja artikuleerida ning kaaslastega kooskõlastada (Levelt 1989, Thornbury 2005, Goh 2016). Rääkimisoskus areneb kõige paremini loomulikus keelekeskkonnas (Doehler, Eskildsen 2022), ent selle arengut saab ka keeletunnis tõhusalt toetada. Teise keele õppes on pikka aega olnud üldtunnustatud kommunikatiivne lähenemine, mille eesmärk on õppijate suhtluspädevuse, sh rääkimispädevuse saavutamine (Doff 2002, Richards 2006).

Rääkimisoskust on teise keele tundides siiski arendatud pigem juhuslikult kui teadlikult (Goh 2016). Nagu David Nunan (1987) ja Jack Richards (2006) on välja toonud, on tunni fookuses sageli pigem grammatika õpetamine, vigade parandamine, päheõpitud tekstide ettekandmine ning muud pseudokommunikatiivsed tegevused. Suulisele kõnele iseloomulike joonte asemel keskendutakse keeletundides enamasti vaid kirjaliku diskursuse struktuurile ja tekstide grammatikale (Burns, Joyce 1997). Kommunikatiivsete rääkimistegevustena harjutatakse peamiselt paari eksamil esinevat ülesandetüüpi (Baker 2014). Tundides räägitakse suhteliselt palju, kuid peamiselt õpetaja juhtimisel kogu õpperühmaga, mistõttu iga üksiku õppija rääkimismaht jääb väikseks. Rääkimisoskuse alamoskusi ei õpetata. (Goh, Burns 2012: 2–3)

Viimastel aastakümnetel on maailm globaalsete tehnoloogiate ja infovõrkude toel kiirelt muutumas. See toob kaasa muutusi ka teise keele õppes. Õppetöös ei tähtsustata enam ühe kindla meetodi järgimist, vaid pigem eri õppetegevuste oskuslikku kombineerimist. (Kramsch 2014, Minnillo jt 2024) See nõuab aga õpetajalt kõrget teadlikkust ja mitmekesiseid oskusi. Rääkimisoskuse arendamiseks peab õpetaja suutma valida tasemekohased, mitmekülgsed ja kaasahaaravad õppetegevused ning viima need läbi nii, et kõik õppijad oleksid keeleliselt aktiivsed (Kitsnik 2020, Tomlinson 2022).

Siinse artikli autorite varasema küsitluse (Kitsnik, Mikk 2021) põhjal kasutavad eesti keele kui teise keele õpetajad ($n = 59$) enda hinnangul täiskasvanute tundides kommunikatiivset meetodit ning kolmveerand lisaks ka grammatika-tõlkemeetodit. Tunnis kasutatavate rääkimistegevustena on õpetajad märkinud rohkem ja vähem kommunikatiivseid. Küsitluse vastused peegeldavad siiski vaid õpetajate subjektiivset hinnangut oma õpetamispraktikale, mis vajab objektiivsemat uurimist.

Artikli järgmises osas esitatakse teoreetilisele kirjandusele ja Mare Kitsnikule (2023, 2024) tuginev rääkimistegevuste tüüpide jaotus, mida on mõnevõrra edasi arendatud, ning vaadeldakse rääkimistegevuste põhimõtteid. Seejärel kirjeldatakse täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuste ($n = 9$) tunnivaatlustes ($n = 27$) nähtud rääkimistegevusi tüüpide alusel ning arutletakse tulemuste üle.

2. Rääkimisoskuse mõiste ja areng

Rääkimine kui suuline tegevus tähenduste loomiseks ja kaaslastega jagamiseks (Chaney, Burk 1998: 3, Thornbury 2005) jaguneb laias laastus kaheks: suuliseks tekstiloomeks ja suuliseks suhtluseks (EKRS 2023). Suuline tekstiloomine on monoloogiline, nt isik jutustab toimunust või kirjeldab kogetut, annab infot, esitab arvamusi, selgitab ja põhjendab. Suuline suhtlus on kas dialoog (suhtlevad kaks isikut)

või polioloog (suhtleb rohkem isikuid) ning võib esineda vestlemise või arutlemise kujul: isikud peavad kaaslastega vaba mõttevahetust, teevad eesmärgipärast koostööd nt kaubandus-teenindusasutustes või diskuteerivad (Thornbury 2005: 117, EKRS 2023: 80–92). Rääkimine toimub lineaarselt reaalselt ning seda iseloomustab kiirus, spontaansus ja automaatsus. Suuline suhtlus nõuab ka võimet teha vestluspartneriga koostööd kõnevoorude juhtimisel. (Thornbury 2005: 2, Hinkel 2017)

Erinevates rääkimisolukordades kombineeruvad suuline tekstiloomine ja suuline suhtlus mitmel viisil. Mitteinteraktiivsetes rääkimisolukordades (nt *podcasti* salvestamine) on kasutusel vaid suuline tekstiloomine. Osaliselt interaktiivsetele rääkimisolukordadele (nt kõnepidamine publikule) on iseloomulik peamiselt suuline tekstiloomine, kuid publiku sekkumise korral (nt esinemisjärgsed küsimused) käivitub ka suuline suhtlus. Interaktiivsetes rääkimisolukordades, kus osapooled vaheldumisi nii kuulavad kui räägivad, on kasutusel peamiselt suuline suhtlus, mis võib vahelduda suulise tekstiloomega. Suulise suhtluse korral on oluline ka teksti vastuvõtmise oskus ehk suulise teksti mõistmine. (EKRS 2023)

Rääkimise baasoskus esimeses keeles areneb keelekeskkonnas ja suures osas alateadlikult. Väikelaps saab palju keelelist sisendit ning hakkab sellest omandatud konstruktsioone esmalt jälgendama ning seejärel ise looma. Rääkimisõskuse arengut toetab ka laste väga tugev rääkimismotivatsioon. (Vihman 2018, Tulviste 2019) Rääkimisõskus areneb kogu elu jooksul vastavalt suhtlussituatsioonidele, milles inimene viib, ja tekstidele, millega kokku puutub. Koolis jm haridusasutustes arendatakse rääkimisõskust ka teadlikult. (Larsen-Freeman 2007, Ellis, Larsen-Freeman 2009)

Rääkimisõskus teises keeles areneb üldiselt esimese keelega samade põhimõtete järgi, kuid sellel on ka oma eripära. Teise keele õppijad saavad sageli vähem keelelist sisendit, neil on väiksem rääkimismotivatsioon ning vähem rääkimisvõimalusi. Seetõttu on neil üldjuhul väiksem keelekonstruktsioonide varu ning madalam automaatsus ja suurem ärevus konstruktsioonide produktiivsel kasutamisel. (Ellis 2003) Paljud teise keele õppijad püüavad oma suulist teksti ka liigselt kontrollida, mis pidurdab nende rääkimissujuvust (Krashen 1985). Osal õppijaist on aga vastupidi – liiga vähene kontroll oma rääkimise üle, mis toob kaasa raskesti arusaadava väljenduse (Thornbury 2005).

Läbi aegade on rääkimisõskuse arendamisse keeleõppes suhtunud eri viisil vastavalt arusaamisele keeleomandamisest. Tänapäevased seisukohad rõhutavad, et rääkimisõskuse arenguks peab õppija saama rohkelt autentset ja jõukohast keelelist sisendit ning tal peab olema rohkelt võimalusi suuliselt väljendada loomulikule lähedastes suhtlussituatsioonides (Krashen 1985, Swain 1993, Ellis 2009). Motivatsiooni toetamine ning teadlik õpe tõhustavad samuti rääkimisõskuse arengut. Rääkimisõskuse funktsionaalset arengut teises keeles kirjeldatakse Euroopa keeleõppe raamdokumendis ja selle sõsarväljaandes. B1-taseme rääkimisõskus tähendab, et isik oskab võrdlemisi ladusalt, kuid üldsõnaliselt jutustada ja kirjeldada, väljendades mõtteid lihtsate lausete järjendina. Ta saab üsna hästi hakkama vestlusega talle tuttavatel teemal, suudab avaldada oma arvamust ning aitab vestlust üleval hoida. (EKRS 2023)

Rääkimisõskuse arengu toetamine teise keele tunnis sõltub kõige rohkem õpetajast, kes valib ja järjestab õppetegevused ning juhib tunnis nende toimumist. Tunnis kasutatavaid õppetegevusi on rühmitatud erinevalt, kuid üldjoontes võib

eristada ülesandeid (ingl *tasks*) ning muid õppetegevusi (Willis 1996, Nunan 2004, Thornbury 2005, Ellis 2009, Long 2016). Muid õppetegevusi on nimetatud harjutusteks (ingl *exercises*) või drillideks (ingl *drills*) (Nunan 1999, Dagnell 2017).

Siinses artiklis käsitleme rääkimistegevustena kõiki suulisi õppetegevusi, mis väljendavad mingit tähendust ja on vähemalt paari sõna pikkused.

3. Rääkimistegevused teise keele õppes

Rääkimistegevused oleme Mare Kitsniku (2023, 2024) klassifikatsiooni edasiarenduse järgi jaganud kaheks: 1) harjutusteks (mis hõlmavad ka drille) ja 2) ülesanneteks.

Rääkimisharjutustel on keeleline eesmärk ning nende abil valmistatakse vabaks suhtluseks, nt kinnistatakse etteantud mudelite abil olulisi keelekonstruktsioone (sõnavara, grammatilisi vorme ja hääldust) ning tekstistruktuuri (lause-, dialoogistruktuuri jmt). Harjutused võivad olla nii kirjalikud kui suulised, kuid siinses artiklis vaatleme rääkimisoskuse arendajana vaid suulisi harjutusi. Harjutustes on rääkimine suuremas osas reproduktiivne ehk korratakse etteantud või varem ettevalmistatud teksti. Neil on tavaliselt oodatavad vastused ning õppijatele antakse korrigeerivat tagasisidet. Harjutused on eri raskusastmega vastavalt sellele, kui palju need õppijat toetavad ja kui palju teksti peab ta ise produtseerima. (Richards 2006, Kitsnik 2023)

Ainult rääkimisharjutustest ei piisa, et saavutada vaba rääkimisoskus, sest see nõuab päheõpitud või ettevalmistatud keelenditele lisaks spontaanse ja produktiivse keeleloome võimet. Eluliste suhtluseesmärkide saavutamiseks on vaja jõuda suhtluspädevuseni. (Ellis 2009, EKRS 2023) Keeletunnis saab suhtluspädevust arendada ülesannete abil, mis imiteerivad igapäevaelu olukordi ning sisaldavad ettearvatust. Ülesannetel on suhtluseesmärk ning neil ei ole oodatavaid vastuseid. Ülesande täitmiseks kasutavad õppijad kõiki keelelisi ressursse, mida nad valdavad. Nii muutuvad õpitud keelelised oskused kasutusvalmiks spontaansetes suhtlussituatsioonides. (Richards 2006) Ülesanded saab jagada tüüpidesse selle järgi, kas need arendavad monoloogi-, vestlemis- või arutlemisoskust (Gass 2018).

Harjutused ja ülesanded võivad esineda ka kombineeritult. Tabelis 1 on esitatud rääkimisharjutuste ja -ülesannete põhitüübid, mida seejärel kirjeldatakse kahes alapeatükis.

Tabel 1. Rääkimisharjutuste ja -ülesannete tüübid

Harjutused		Ülesanded	
Keelelise eesmärgiga, suure toetusega, õppijad kasutavad ettemääratud keelelist materjali, on oodatavad vastused		Suhtluseesmärgiga, väikese toetusega, sisaldavad suhtluslünka, õppijad kasutavad kogu endal olemasolevat keelelist ressursi, ei ole oodatavaid vastuseid	
Täielikult reproduktiivsed	• valmis teksti ettelugemine • kuuldud teksti kordamine • päheõpitud lühitekstide ettekandmine • oodatava vastusega küsimustele vastamine	Monoloogid	• esitlused • kõned • lugude jutustamine • pikema arvamuse esitamine
Osaliselt produktiivsed	• teksti lünkade täitmine oma sõnadega • oodatavas vormis lauseite moodustamine (küsimustele esitamine, küsimustele vastamine, pildi kirjeldamine mudeli põhjal jmt) • tuntud teksti ümberjutustamine väikeste muudatustega	Vestlused	• küsimine-vastamine mitteoodatava vormi ja sisuga • dialoogid ja polüloogid erinevates suhtlussituatsioonides
		Arutlused	• arvamused • diskussioonid • väitlused

3.1. Rääkimisharjutused

Harjutuste abil valmistatakse vabaks rääkimiseks. Need aitavad algajail keeleõppijail oma mõtteid kontseptualiseerida (andes neile sõnu ja konstruktsioone), motiveerivad rääkima, tõstavad enesekindlust, aitavad kaasa automaatsuse ja sujuvuse kasvule (Richards 2006). Edasijõudnumate õppijate puhul toetavad harjutused neid rääkimise alaotskusi, mis sisendi ja kasutuse mõjul ei ole iseenesest välja kujunenud (Doff 2002), nt harjutavad kasutama loomulikke suhtlusväljendeid eri funktsioonide väljendamiseks eri keeleoskustasemetel, drillivad veaohlike konstruktsioonide õiget vormi (nt eesti keele B1-taseme poole liikujail *si-* ja *i-*mineviku ning kohakäänete korrektset kasutust), täpset hääldust ja loomulikku vestlusstruktuuri. Harjutused jaotuvad täielikult reproduktiivseteks, milles korratakse etteantud või varem ettevalmistatud teksti, ning osaliselt produktiivseteks, milles luuakse osa teksti ise (Richards 2006, Kitsnik 2023).

Täielikult reproduktiivsete rääkimistegevuste esimeses alatüübis loevad õppijad etteantud fraase, väljendeid, lauseid või lühitekste häälega ette. Siia kuulub ka õppijate endi varem täidetud kirjaliku harjutuse ettelugemine. Sellisel pealtnäha lihtsal tegevusel on rääkimisoskuse arendamise juures oluline koht, sest teises keeles rääkima õppimiseks on vajalik motoorne ja artikulatoorne praktika selle keele häälikutega (Thornbury 2005). Teises alatüübis kordavad õppijad kuuldud fraase ja väljendeid samal kujul järele ning kolmandas alatüübis õpitakse minidialooge või lühilugusid pähe ja kantakse seejärel ette. Veel kuulub täielikult reproduktiivsete harjutuste hulka vastamine küsimustele, millel on oodatav vastus (leitav kuulamis- või lugemistekstist või õppija enda elust). (Becker, Roos 2015)

Osaliselt produktiivsetes harjutustes peavad õppijad tekstile midagi omalt poolt lisama. Näiteks dialoogis täitma lünga sobivate sõnadega, nt A: *Palun mulle kaks kooki*. B: *Palun. Kas veel midagi?*. Selles harjutustüübis esitatakse sageli kindlas vormis küsimusi ja vastatakse neile samuti kindlas vormis, kuid vaba sisuga. Näiteks õpitakse *kas*-küsimuse ja sisekohakäände kasutamist bingoruudustiku abil, milles on sõnad *kool, pood, kirik, trenn, park* jne. Õppijail palutakse koguda infot selle kohta, kus nende kaaslased eile käisid. Nad käivad klassiruumis ringi ning esitavad kaaslastele küsimusi vormis *Kas sa käisid eile koolis? Kas sa eile käisid poes?*. Kui kaaslane vastab jaatavalt, kirjutab küsija tema nime vastavasse ruutu. Osaliselt produktiivne harjutus on ka õppijale tuntud teksti ümberjutustamine, kui selles tehakse vaid väikseid muudatusi.

Autorite varasema küsitluse järgi kasutavad eesti keele kui teise keele õpetajad enda hinnangul rääkimisharjutustest küllaltki palju loetu ümberjutustamist ja mudeli eeskujul dialoogide loomist (Kitsnik, Mikk 2021).

3.2. Rääkimisülesanded

Ülesandeid täites õpitakse saavutama suhtluseesmäärke ning kasutatakse selleks vaba rääkimist. Monoloogi pidamist arendavad esitluse tegemine, kõne pidamine, lugude jutustamine, pikema arvamuse esitamine. Vestlusülesannete hulka kuuluvad küsimine-vastamine (kui vastused ei ole ette teada), dialoogid ja polioloogid erisugustes suhtlussituatsioonides (nt lobisemine sõpradega, suhtlemine kaubandus-teenindusasutustes). Arutlusülesanneteks on lühiarvamuste avaldamine loetu või kuuldu kohta, diskussioonid ja väitlused. (EKRS 2023)

Ülesanded peavad tekitama õppijates eesmärgipärase suhtlusvajaduse (Ushioda 2008, Ellis 2009, Lamb 2017, Kitsnik 2023). Selleks kasutatakse suhtluslünka (ingl *communication gap*), mis tähendab, et õppijal puuduvad ülesande täitmiseks vajalikud teadmised, mis on aga olemas mõnel kaaslasel ja mille teadasaamiseks on vaja omavahel suhelda (Ellis, Shintani 2014). Seejuures võivad õppijad osaleda ülesandes endana ja autentses rollis, nt õpetavad kaaslast oma lemmiktoitu valmistama. Paljusid elulisi oskusi ei saa klassiruumis autentselt õppida, aga seda saab teha rollimängude ja simulatsioonidega. Rollimängus (ingl *role-play*) on õppijaile ette antud suhtlussituatsioon, rollid ja vestlusjuhis, kuid vestluse täpsem käik ja lõpplahendus ei ole ette teada. (Thornbury 2005) Näiteks on mõlemal paarilisel info, et kolleegil sündis tütar ning nad peavad katsikukingituse asjus kokku leppima: paarilisel A on idee kinkida roosa kleidike, kuid paarilisel B on mõte kinkida firma logoga vaas ja lilled (Kitsnik, Kingisepp 2021). Ka simulatsioonis antakse õppijaile ette suhtlussituatsioon ja teatud roll, kuid nad käituvad rollis pigem iseendana ja esitavad argumente vastavalt oma isiklikele veendumustele (Thornbury 2005). Näiteks peavad õppijad väljendama oma arvamust riigis kavandatava seadusemuudatuse või korteriühistu laenuvõtmise vajalikkuse kohta.

Suhtluseesmärgi saavutamisel teevad õppijad keelevigu ning peavad arusaamatuste korral omavahel pidama läbirääkimisi tähenduste ja vormide üle (Swain 1993). Endaga võrdsete kaaslastega suheldes arendavad õppijad muuhulgas oskust suhtlusprotsessi juhtida (vestlust alustada ja lõpetada, vóoru vahetada, suhtluskoostööd teha) ning harjuvad tulema toime ebakindlusega ja reageerima vestluspartneri

jutule ilma eelneva ettevalmistuseta (Richards 2006). Rääkimisülesandeid täites katsetavad õppijad pidevalt keelega ja nii arenebki nende rääkimisoskus (Scrivener, Sayer 2007: xii, Ellis 2009, EKRS 2023: 79).

Autorite varasema küsitluse põhjal (Kitsnik, Mikk 2021) kasutavad B1-taseme õpetajad rääkimisoscuse arendamiseks enda hinnangul väga sageli vaba vestlust kogu õpperühmaga ning küllaltki sageli vaba vestlust väikestes rühmades ja paarides ning rollimänge. Kolmveerand õpetajatest toetub rääkimise õpetamisel õpikuülesannetele.

3.3. Rääkimistegevuste läbiviimine

Rääkimisoscuse arendamisel, nagu kogu keeleõppes, on oluline õppetegevuste süsteemne ning oskuslik läbiviimine. See sõltub kõige rohkem õpetaja teadlikkusest ja oskustest. Oluline osa on ka õppematerjalil.

Rääkimisoscuse arendamise kohta on loodud eri mudeleid (Littlewood 1992, Thornbury 2005, Ellis 2009, Goh, Burns 2012, Becker, Roos 2016), mis koosnevad erineval arvul etappidest. Kõiki viidatud mudeleid ühendab see, et rääkima õppimise alguses vajavad õppijad keelelist sisendit ning võimalust teha reproduktiivseid ja produktiivseid rääkimisharjutusi keelekonstruktsioonide õppimiseks. Seejärel hakatakse täitma ülesandeid, mis nõuavad kõigi olemasolevate keeleliste ressursside kombineeritud kasutamist ja muutuvad järk-järgult nõudlikumaks. Oluline on harjutuste ja ülesannete tasakaal ning õige järjestus (reproduktiivsetelt produktiivseteni, toetatutelt vabadeni). Keerukamad ülesanded peavad olema ette valmistatud, kuid liigne keskendumine vormile võib ülesande täitmist ka kahjustada, kuna tähendus ja suhtluseesmärk võib jääda õppijate tähelepanuta (Ellis jt 2019). Täiesti ettevalmistamata ülesannetest ei pruugi samas rääkimisoscuse arenemisele eriti kasu olla.

Oluline on iga õppija rääkimismaht tunnis, seega peaks õpetaja kavandama tegevusi, mis võimaldaksid kõikide õppijate samaaegset rääkimist. Selle jaoks on hea teha paaristööd (sh paariliste vahetamisega) ning tegevusi väikestes rühmades (Ellis 2009). Et õppijail tekiks rääkimissoov, peavad nii harjutused kui ülesanded olema kaasahaaravad (elulised, tähenduslikud) ning kasuks tuleb ka mängustatud elementide kasutamine, nt improteatri formaadis dialoogid jmt (Kitsnik 2019). Samuti peavad rääkimistegevused olema paraja raskusastmega ehk tasemekohased (Kitsnik 2020).

Rääkimisoscuse arendamist tundides mõjutavad palju õppematerjalid. Kitsniku ja Miku küsitlusest (2021) on selgunud, et kolmveerand vastanud õpetajatest kasutab B1-taseme kursustel õpikus olevaid rääkimistegevusi. Õpikutes pakutavad rääkimistegevused on aga küllaltki erinevad. Kitsnik (2023) on analüüsinud B1-taseme õppekomplekte: palju erisuguseid dialoogide loomise rollimänge ja vestlusülesandeid on komplektides “Tere taas” (2022, autorid Inga Mangus ja Merge Simmul) ning “Naljaga pooleks” (2021, Mare Kitsnik ja Leelo Kingisepp). Komplektis “E nagu Eesti” (2015, Mall Pesti ja Helve Ahi) ei ole dialoogiülesandeid ning õpetaja peab neid olemasolevate dialoogide juurde ise looma. Rääkimisülesanneteks on selles komplektis enamasti lühikest teemakohast arvamuse avaldamist nõudvad küsimused. Õppekomplekti “Naljaga pooleks” katsetamine ühe õpperühmaga näitas,

et komplekti rääkimisülesanded olid õppijaile uudsed, eriti aktiivõppe, mängustatuse ja suure rääkimismahu (palju samaaegseid paaristöid) poolest. Ülesanded olid õppijaile huvitavad, keskmise keerukusega ning arendasid õppijate rääkimissoovi ja rääkimisjulgust ning suulise teksti keerukust, sujuvust ja täpsust. (Kitsnik 2024)

4. Uurimisküsimused, -materjal ja -metoodika

Uurimisküsimused olid järgmised.

1. Milliseid rääkimistegevusi ja millises mahus tehakse eesti keele B1-taseme kursustel rääkimisoskuse arendamiseks?
2. Kui suur on õppijate rääkimismaht keeletunnis (kogu rühmaga, väikestes rühmades, paaris)?

Uurimismaterjal on kogutud üheksalt täiskasvanute B1-taseme 120-tunniselt eesti keele kursuselt. Kursused toimusid ajavahemikus veebruar 2023 kuni juuni 2024 Tallinnas, Tartus ja Ida-Virumaa linnades. Seitse õpperühma õppis Integratsiooni SA (INSA) tellitud B1.1-taseme kursustel, üks Eesti Töötukassa tellitud B1-taseme kursusel ning üks rühm Tartu Ülikoolis. Kursused kestsid 4–5 kuud, õppekohtumised toimusid 2–3 korda nädalas, korraga 2–4 akadeemilist tundi. Kaheksa rühma nimekirjas oli 16 õppijat, kellest vaadeldud tundides osales keskmiselt 9–14, ning ühes vaadeldud rühmas oli viis õppijat.

Kõige rohkem õppijaid oli vanuses 31–40 ja 51–60 ning üle poole õppijaist olid kõrgharidusega. Õppijate emakeel oli mitmekesine: kõige rohkem esines vene ja ukraina, kuid nimetati ka bengali, tuluutu, araabia jt keeli. Kõik õppijad olid eesti keelt ka varem kursustel õppinud.

Kursusi läbi viinud õpetajate eesti keele kui teise keele õpetamise kogemus oli väga erinev, kahest aastast enam kui 20 aastani. Õpetajad on üldjuhul lõpetanud eesti keele ja kirjanduse või eesti keele võõrkeelena/teise keelena eriala. Üks õpetaja on ülikooli lõpetanud inglise filoloogina. Täiskasvanutele B1-tasemel eesti keele õpetamise varasem kogemus oli mõnel õpetajal. Õpetajad õpetavad lisaks täiskasvanute kursustele ka üldharidus-, kutse- või ülikoolis.

Tabelis 2 on esitatud andmed õppijate arvu ja kasutatud õppematerjali kohta igas rühmas. Seitsmes õpperühmas oli kasutusel põhiõppematerjal: viies rühmas B1-taseme õppekomplekt “Naljaga pooleks” (NP, autorid Mare Kitsnik ja Leelo Kingisepp, 2021), ühes rühmas A1–B1-taseme õppekomplekt “E nagu Eesti” (EE, Mall Pesti, Helve Ahi, 2015), ühes rühmas B2-taseme õppekomplekt “K nagu Kihnu” (KK, Mall Pesti 2018). Kahes rühmas ei olnud selgelt määratavat põhiõppematerjali. Kasutati ka lisamaterjale: “Tere jälle!” (TJ, Inga Mangus, Merge Simmul, 2017), “Tere taas” (TT, Inga Mangus, Merge Simmul, 2019), “Eesti keele vihik B1” (ekv1, Elina Peial, 2024), “Grammike grammatikat: eesti keele harjutusi 0–B1 tasemele” (grgr, Reti Könninge-Geranio, Birgit Ruunik, Keiu Kärt Tammeaid, 2023), “Eesti keele grammatika” (ek gr, Inga Mangus, Merge Simmul 2021), “Keelekohviku juhend” (kohv, Marju Ilves, Leelo Kingisepp, 2020), “Harjuta eesti keelt teise keelena” (ekv2, Helis Oidekivi, 2023), “Suhtleme Eestis B1.1” (SE, Immisoft 2024), “Mängime ja keel saab selgeks” (mjks, Leelo Kingisepp, Piret Kärtner, 2015), emotsioonikaardid (emk), Aliase mängukaardid (Alias), Keelepildid (kl pildid, Mall Pesti, Katrin Kaev, 2017) ja õpetaja enda loodud materjalid (õp mat).

Tabel 2. Õppijate arv ja kasutatud õppematerjalid õpperühmades

Õpperühma kood	Õppijate koguarv rühmas ja keskmine arv vaadeldud tundides	Põhiõppematerjal	Lisamaterjalid
Õ1	16/14	EE	TJ, kl pildid, õp mat
Õ2	16/10	NP	–
Õ3	5/4	NP	mjks, Alias
Õ4	16/9	NP	emk
Õ5	16/11	NP	ekv1
Õ6	16/14	NP	grgr, mjks, Alias
Õ7	16/13	KK	õp mat
Õ8	16/11	ekv1, ekv2, ek gr, NP, õp mat, TT, kohv, gr gr	
Õ9	16/12	ekv1, ekv2 NP, SE, õp mat	

Uurimisandmed on kogutud **tunnivaatlusmeetodiga**, mille viis läbi artikli üks autor Katrin Mikk. Vaatluste arv määrati pilootuuringu põhjal (Mikk 2023). Igat õpperühma vaadeldi kokku kolm korda: esimest korda kursuse teisel või kolmandal nädalal, et õppijad oleks eesti keele õppesse sisse elanud ja üksteisega tutvunud; teist korda kursuse keskel ja kolmandal korral üks-kaks nädalat enne kursuse lõppu. Kokku oli vaatlusaeg 184–366 minutit, keskmiselt 309 minutit. Esimesel ja viimasel vaatluskorral täitsid õppijad ka dialoogilise suhtlusülesande ning Likerti skaalaga rääkimismotivatsiooni küsimustiku (vt Mikk 2023). Neid andmeid kasutatakse uuringu järgmises etapis. Kõik õpetajad ja õppijad on anonüümsuse tagamiseks tähistatud õpperühma koodiga Õ1–Õ9.

Vaatlused viidi läbi klassiruumis, vaatleja istus õppijatest eraldatult. Vajadusel läks vaatleja koos rühmaga teise ruumi, kus tehti liikumisega seotud rääkimistegevusi. Vaatlusandmed fikseeriti tunni toimumise ajal sülearvutis Wordi tekstifaili. Üles märgiti õppetegevuste algus, õpetaja ja õppijate tegevused, sh rääkimise viis (paaris, väikses rühmas, kogu rühmaga), ning tegevuse lõpuaeg. Pärast vaatlust eraldati õppetegevuste hulgast rääkimistegevused ning jagati need harjutusteks ja ülesanneteks. Seejärel määrati nii harjutused kui ülesanded alatüüpidesse ning vaadati, millises mahus erinevaid tüüpe kasutati. Paaristegevus tähendas, et kõik õppijad rääkisid paarides samaaegselt. Väikestes rühmades tegevuseks klassifitseeriti 3–5 kaupa rühmades samaaegne rääkimine. Tööks kogu rühmaga liigitati nii õpetaja vestlus kogu rühmaga kui individuaalse õppija või paari üksikaaval rääkimine nii, et kõik ülejäänud õppijad olid kuulajad.

5. Tulemused

Osas 5.1 on esitatud andmed rääkimistegevuste kogumahu ja osakaalu kohta vaadeldud tundides. Osas 5.2 on vaadeldud rääkimisharjutuste tüüpe ja osas 5.3 rääkimisülesannete tüüpe vaadeldud tundides. Osas 5.4 on esitatud õppijate rääkimismahud vaadeldud tundides.

5.1. Rääkimistegevuste osakaal tunnis

Tabelis 3 on esitatud õpperühmade kaupa 1) kõigi rääkimistegevuste koguaeg (minutites) ja osakaal vaatlusajast, 2) rääkimisharjutuste koguaeg ja osakaal vaatlusajast ja 3) rääkimisülesannete koguaeg ja osakaal vaatlusajast.

Tabel 3. Rääkimistegevuste aeg (minutit) ja osakaal (%) õpperühmade kaupa

Õpperühma kood	Vaatlusaeg (100%)	Rääkimistegevused		Rääkimisharjutused		Rääkimisülesanded	
		aeg	osakaal vaatlusajast	aeg	osakaal vaatlusajast	aeg	osakaal vaatlusajast
Õ1	325	207	64%	118	37%	89	27%
Õ2	315	150	48%	139	44%	11	4%
Õ3	366	269	73%	144	39%	125	34%
Õ4	310	203	65%	91	29%	112	36%
Õ5	280	137	49%	44	16%	93	33%
Õ6	420	285	68%	158	38%	127	30%
Õ7	270	153	57%	60	22%	93	35%
Õ8	184	102	55%	90	49%	12	6%
Õ9	310	180	58%	92	30%	88	28%
Keskmine	309	187	61%	104	34%	83	27%

Rääkimistegevusi tehti kokkuvõttes küllaltki palju: keskmiselt 61% ning rühmiti 48–73% kogu vaatlusajast. Rääkimisharjutusi tehti mõnevõrra rohkem (keskmiselt 34% ajast) kui rääkimisülesandeid (keskmiselt 27% ajast). Kuues õpperühmas (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6, Õ8, Õ9) tehti rääkimisharjutusi rohkem kui rääkimisülesandeid. Sealhulgas esinesid kahes õpperühmas (Õ2 ja Õ8) valdavalt harjutused. Kolmes õpperühmas (Õ4, Õ5, Õ7) tehti aga rääkimisülesandeid rääkimisharjutustest rohkem. Eri tüüpi rääkimistegevuste osakaal varieerus õpperühmades üsna palju, rääkimisharjutuste puhul 16–49% ja rääkimisülesannete puhul 4–36%.

5.2. Rääkimisharjutuste tüübid vaadeldud tundides

Rääkimisharjutustest esines suure toega reprodutiivseid harjutusi kokku 41 korral ja väiksema toega osaliselt produktiivseid harjutusi 46 korral. Mõlemat tüüpi harjutusi kasutati kõigis õpperühmades, kuid erinevas mahu. Kumbagi tüüpi kuuluvaid harjutusi vaatluse alatüüpide kaupa.

Reprodutiivsete harjutuste esimene sage alatüüp oli tegevused, milles õppijad lugesid ette eelnevalt täidetud kirjalikku harjutust (ekv1, ekv2, grgr). Selliseid harjutusi kasutasid kõik õpetajad ning kokku esines neid vaadeldud tundides 24 korda. Harjutused olid enamasti suunatud keelekonstruktsioonide kinnistamisele, nt lõpetati lauset *Minu kodu lähedal on ...*, kasutati lauses omadussõna kesk- ja ülivõrde vorme, valiti lausesse sobiv tegusõna tingiva kõneviisi vormis. 16 korral tehti sellist harjutust kogu rühmaga, kus õppijad lugesid lauseid ühekaupa. Kolmes õpperühmas (Õ2, Õ5, Õ7) kasutati seda tüüpi harjutuste korral mõnikord ka paaristööd, kus kõik

paarid lugesid harjutust samaaegselt. Teine alatüüp oli õpikulausete või -dialoogide ettelugemine, ilma neis midagi muutmata. Seda tüüpi tegevusi kasutati neljas õpperühmas (Õ1, Õ2, Õ6, Õ9) kokku 15 korral, neist üheksal korral Õ2. Tegevust tehti nii kogu rühmaga kui paarides. Kolmas alatüüp oli enda kirjutatud teksti ettelugemine ning seda esines vaid kahes õpperühmas (Õ3, Õ5), kummaski üks kord.

Produktiivsete rääkimisharjutuste tüüpi kuuluvatest tegevustest esines teksti lünkade täitmine oma sõnadega. Näiteks lõpetasid õppijad kordamööda lihtlauseid *Ma olen ..., Ma elan ..., Mul on ..., Mulle meeldib/ei meeldi ...* (õpetaja koostatud) või liitlauseid *Ma arvan, et kõik inimesed naeratavad ..., Ma arvan, et sa tahad küsida autogrammi ...* teiste õppijate poolt paberiribadele kirjutatud kuulsuste nimedega (NP). Seda alatüüpi esines kõigis õpperühmades kokku 24 korral. 16 korral tehti harjutust paarides (kolmel korral paariliste vahetusega) ja üks kord väikses rühmas ning kaheksal korral kogu rühmaga. Kõige rohkem kasutas seda tüüpi õpetaja rühmas Õ3, kus tehti harjutust nii väikses rühmas kui paaris.

Teine tüüp oli kuuldu-loetu põhjal õpiku- või õpetaja küsimustele vastamine, mida esines kuues õpperühmas (Õ1–Õ6) kokku kümnel korral nii paaris kui kogu rühmaga. Kolmandat tüüpi harjutustes koostasid õppijad mudeli põhjal ise küsimusi või ütlesid lauseid. Seda esines viie rühma tundides (Õ1–Õ3, Õ5, Õ8) kokku 12 korral nii paaris kui kogu rühmaga. Üksikjuhtudena esines lausete tõlkimist vene keelest eesti keelde (Õ8), pildi kirjeldamist (kl pildid, Õ1), loetud teksti ümberjutustamist (Õ4, Õ5) ning kodus ettevalmistatud uudise jutustamist (Õ2).

Kokkuvõttes lasid õpetajad kõikides õpperühmades õppijatel ette lugeda eelnevalt täidetud kirjalikke harjutusi. Seda tehti sageli ka NP harjutusega, mis on märgendatud koduse tööna ning õpetajajuhises soovitatud suunata õppijad iseisvalt õppematerjali kodulehele vastuseid kontrollima ning tunnis arutama ainult tekkinud küsimusi. Kirjalikult täidetud harjutuste ettelugemine on nn klassikaliste keeletundide tüüpiline tegevus, kuid rääkimisoskuse arendamise seisukohalt võiks nende osakaalu B1-taseme kursusel vähendada ning selle arvelt suurendada produktiivsete rääkimistegevuste mahtu. Sarnaselt toimiski KK järgi töötav õpetaja rühmas Õ7: tundides ei loetud kodutöö vastuseid ette, vaid õppijatel oli võimalus küsida, kui midagi oli kodutöös arusaamatuks jäänud. Nii said õppijad ka võimaluse õpitavat keelt produktiivselt kasutada.

Osaliselt produktiivset keelekasutust nõudvatest harjutustest kasutati kõigis õpperühmades teksti lünkade täitmist oma sõnadega, millega harjutati grammatiliste vormide suulist kasutamist mudeli järgi. See on B1-tasemel kasulik tegevus raskemini omandatavate ja veaohlike keelendite harjutamiseks. Rääkimisoskuseks vajaliku keelilise automaatsuse arendamiseks on oluline teha selliseid harjutusi suuliselt. Kaks kolmandikku õpetajatest lasi õppijatel vastata õpiku või õpetaja küsimustele ning mudeli põhjal küsimusi esitada või lauseid moodustada, mis on B1-taseme jaoks harjutamist vajav oskus.

5.3. Rääkimisülesannete tüübid vaadeldud tundides

Monoloogilist rääkimist arendavaid tegevusi esines kaheksa õpperühma tundides kokku 20 korda (v.a Õ8). NP-st pärit ülesandetüübis jutustasid õppijad enda kogemustest seoses käsitletava õppeteemaga (hilinemine, sõprade leidmine, toitumine jm). Selliseid ülesandeid tehti kokku kuus korda. Teises ülesandetüübis räägiti

kogu rühmale, millest enne paaristöös räägiti või loeti (kokku viis korda). Viies õpperühmas (Õ1, Õ3, Õ4, Õ6, Õ7) seletasid õppijad uusi sõnu. Rühmades Õ1, Õ3 ja Õ6 kasutasid õpetajad selleks lisaõppematerjalina Aliase mängukaarte ning Õ4 emotsioonikaarte. Uudiseid räägiti kokku kolm korda (Õ2). Üks kord tegid õppijad ettekandeid (Õ7).

Kõige rohkem esines vaadeldud tundides vestlusoskust arendavaid ülesandeid (kokku 36). Esimene vestlusülesande tüüp oli vaba vestlus erinevatel teemadel, milles õppijad rääkisid iseendana. Siia kuuluvad tunni alguse sissejuhatavad vestlused vahepeal juhtunust või käsitletavale teemale häälestumiseks (üheksa korda) ning vestlused õpikus pakutud teemadel (Õ3, Õ4, Õ5, Õ9 kokku kuus korda). Räägiti saadud kingitustest, talisuplusest, maailma toitudest, kogumisest (kõik ülesanded NP-st). Teine vestlusülesannete tüüp oli rollimängulise dialoogi pidamine, mida kasutati viies õpperühmas (Õ1, Õ3, Õ4, Õ5 ja Õ6) kokku kümme korda: NP järgi töötavad rühmad Õ3–Õ6 tegid dialooge neli korda rollikaartidega ja neli korda improteatri formaadis, Õ1 õpetaja arendas ise EE dialoogi alusel rollimängu. Kolmandaks tüübiks olid mängustatud vestlusülesanded, mida esines viie õpperühma (Õ2, Õ3, Õ5, Õ6, Õ9) tundides kokku viis korda. Näiteks pakuti ühiselt ideid hilinemise põhjusi näitava pantomiimi tegemiseks, räägiti etteantud sõnadega fantaasialugusid, mängiti improvisatsioonilist lauamängu (kõik ülesanded NP-st). Neljandaks tüübiks oli omal initsiatiivil küsimuste esitamine õpetajale või kaasõppijatele väljendite, sõnade, ettekande või kodutöö kohta (kokku kuus korda).

Arutusülesandeid esines kuue õpperühma (Õ2, Õ3, Õ4, Õ6, Õ7, Õ9) tundides kokku 19 korda: neljas õpperühmas arutleti kaheksal korral uute sõnade või väljendite üle, kuus korda arutleti vastuste üle, kaks korda avaldati lühidalt oma arvamust, üks kord otsiti sõnadevahelisi seoseid, üks kord tehti ajurünnakut koos põhjendustega ja üks kord arutati kaaslaste kirjutatud lugusid.

Vestlusoskus on üks B1-taseme võtmeoskusi. Kokkuvõttes kasutati kõikides õpperühmades vestlusoskust arendavaid ülesandeid: enim esines tunnialguse vestlust kogu rühmaga õppijate soojendamiseks ja tunnile häälestamiseks. Seda võib pidada kasulikuks tegevuseks, kuid iga üksiku õppija rääkimismaht jääb paratamatult napiks. Samuti jäävad ainult sellised vestlused keelelises mõttes ühekülgsesks. Rollimängulisi dialooge, mis aitavad valmistuda suhtluseks eri olukordades ja eri inimestega, kasutati vaid viies õpperühmas kokku kümme korda. Kõige rohkem tegid selliseid dialooge neli õpperühma, kes töötasid NP järgi, mille igas teemas on süsteemne valik rollikaartide ja improteatri formaadis dialoogiülesandeid. Samas ei kasutatud ühes NP järgi töötanud õpperühmas dialoogiülesandeid kordagi. Teiste materjalidega töötavatest õpperühmadest kasutas dialoogiülesandeid üks õpetaja, kes arendas õpiku ülesandest ise dialoogilise improülesande. Vähe, vaid kuus korda nelja õpperühma tunnis kasutati erinevatel teemadel vestlemisülesannet iseenda seisukohalt. Monoloogilisi ülesandeid tehti peaaegu kõigis õpperühmades ning kaks kolmandikku kasutas arutusülesandeid, mis hõlmasid peamiselt uute sõnade ning harjutuste või ülesannete vastuste üle arutlemist.

5.4. Õppijate rääkimismaht vaadeldud tundides

Tabelis 4 on esitatud rääkimisoskust arendavate tegevuste arv ja osakaal vaatlusajast rääkijate arvu järgi.

Tabel 4. Rääkimistegevuste sooritamine rääkijate arvu järgi

Õpperühma kood	Kogu õpperühm		Väikesed rühmad		Paarid	
	tegevuste arv	osakaal vaatlusajast	tegevuste arv	osakaal vaatlusajast	tegevuste arv	osakaal vaatlusajast
Õ1	17	84%	–	–	3	16%
Õ2	18	68%	–	–	5	32%
Õ3	–	–	20	59%	10	41%
Õ4	10	63%	1	3%	5	34%
Õ5	11	60%	1	9%	6	31%
Õ6	15	63%	2	8%	5	29%
Õ7	7	41%	1	6%	11	53%
Õ8	5	57%	–	–	3	43%
Õ9	11	65%	1	8%	3	27%
Kokku	94	56%	26	10%	51	34%

Kogu õpperühmaga tehti tegevusi 94 korda ehk peaaegu kaks korda rohkem kui paarides (51 korda). Väikestes rühmades tehti tegevusi vähe: kokku 26 korda, kuid sellest 20 korda Õ3 rühmas, kus oligi vaid viis osalejat, mistõttu kõik ühiselt tehtud tegevused klassifitseerusid väikeses rühmas toimuvaks.

Kogu õpperühmaga läbiviidavates tegevustes saab korraga rääkida vaid üks õppija ning nii mõneski tegevuses ei räägi osa õppijaist kordagi. Mõnel juhul on kogu õpperühmaga tegevuste sooritamine eesmärgipärane, nt kui demonstreeritakse järgneva tegevuse täitmist või suurendatakse rühma ühtsustunnet. Kui aga kogu õpperühmaga sooritatud rääkimistegevused domineerivad, tähendab see iga üksikõppija rääkimismahu suurt vähenemist. Kuigi ka keeleline sisend ja õpetaja tagasiside rääkimise kohta on rääkimisoskuse arenguks oluline, ei saa see areneda ilma suuremahulise rääkimistegevuseta, mida kogu õpperühmaga tehtavad ülesanded ei võimalda.

Kõige rohkem paarides rääkimistegevusi viidi läbi Õ7 (11 korda) ja Õ3 (10 korda) tundides. Paaride vahetusega tegevusi kasutati Õ3, Õ4, Õ6 ja Õ9 tundides (kõik ülesanded NP-st). Tähelepanuväärne on, et mitmel korral muutsid õpetajad õppematerjalis paaris- või väikeses rühmas ettenähtud rääkimistegevuse tööks kogu rühmaga.

6. Kokkuvõte

Artiklis on esitatud rääkimistegevuste tüübibistik, mis on loodud teoreetilise kirjanduse (Willis 1996, Nunan 2004, Thornbury 2005, Richards 2006, Ellis 2009, Goh, Burns 2012, Ellis, Shintani 2014, Becker, Roos 2016, Long 2016, Lamb 2017) põhjal ja Mare Kitsniku (2023, 2024) jaotussüsteemi edasiarendamise teel. Rääkimistegevused jagati esmalt harjutusteks ja ülesanneteks ning seejärel kumbki

omakorda alatüüpideks. Harjutustel on keeleline eesmärk ja suurem toetus ning nendega valmistatakse rääkimisülesannete sooritamiseks, harjutades vajalikke keelendeid ja rääkimisstruktuuri. Ülesannetel on suhtluseesmärk, mis nõuab suurema toeta toimetulekut ning kõigi endal olemasolevate keeleliste ressursside kasutamist täpselt ettemääramata situatsioonides. Rääkimisoskuse arendamiseks on keeletunnis vajalikud mõlemat tüüpi õppetegevused, kuid neid peab valima ja läbi viima eesmärgipäraselt ning läbimõeldud järjestuses toetatumatest iseseisvat keeleoskust nõudvamateni.

Loodud tüübistiku alusel on artiklis analüüsitud üheksa täiskasvanute eesti keele B1-taseme kursuse rääkimistegevusi. Selgus, et rääkimistegevusi tehti vaatlustundides palju: keskmiselt 61% vaatlusajast. Rääkimistegevuste hulgas oli rohkem harjutusi ja vähem ülesandeid. Harjutuste seas oli palju reproduktiivseid, milles loeti ette varem kirja pandut, näiteks harjutati grammatilisi vorme mudeli järgi. Ülesannetest oli kõige rohkem vestlusülesandeid, neist moodustasid märgatava osa (veerandi) tunnialguse ühisvestlused. Eri rollides mängitavaid suhtlusdialooge vmt ülesandeid kasutas ainult pool õpperühmadest. Õppetegevuste järjestuse süsteemsust ja asjakohasust ei hinnatud, sest selleks oleks vaja vaadelda mitut järjestikust tundi. Üle poole vaatlusajast tehti rääkimistegevusi kogu rühmaga, kus suure osa ajast rääkis õpetaja ja ülejäänud aja üksikõpilane, keda teised kuulasid. Paaristööd kasutati vähem ja eriti vähe esines tööd väikeses rühmas (3–5 inimest).

Kuigi õpetajad olid varasemale uuringule (Kitsnik, Mikk 2021) vastates väitnud, et nad kasutavad rääkimisoskuse õpetamiseks palju kommunikatiivseid tegevusi, ei kinnita seda siinse uuringu tunnivaatlused. Suur osa ajast kulus tundides ikkagi grammatika õpetamisele, vigade parandamisele, lausete ettelugemisele jmt, nagu Nunan (1987) ja Richards (2006) on varemgi välja toonud. Oli ka märgata, et kuigi tundides räägiti päris palju, oli see mõnes õpperühmas pigem juhuslik, mitte teadlik B1-taseme rääkimisoskuse arendamine, mida on varemgi välja toodud (Goh 2016). Burns ja Joyce (1997) on ka näidanud, et rääkimisoskuse õpetamisel ei pöörata sageli tähelepanu suulise keele iseloomulikele joontele, see ilmnes ka siinses uuringus.

Vaadeldud kursused olid küllaltki eriilmelised ning andsid mitmekesise pildi B1-taseme rääkimisoskuse õpetamisest täiskasvanutele. Rääkimistegevuste kasutamine vaadeldud tundides ei tundunud olenevat rühma koosseisust ega keeleoskustasemest. Kõige rohkem eristus selles mõttes ülikooli tudengite õpperühm Õ7, kellega kasutati kõrgema taseme (B2) õpikut ning rääkimistegevustena tehti ka ettekandeid.

Põhiõppematerjali seost rääkimistegevustega oli aga märgata. Viis õpperühma kasutas põhiõppematerjalina komplekti “Naljaga pooleks” ja neist neli tegid õpikust rollimängulisi või improdialooge, mängustatud vestlusülesandeid ning teemapõhiseid arutlusülesandeid, mis on süsteemselt igasse peatükki paigutatud. Samas õpetati ka selle õpiku järgi mõneti erinevalt: kõiki tegevusi ei tehtud alati õpikus toodud järjekorras ja vahel muudeti õppetegevusi. Neis rühmades, kus põhiõpikut ei olnud, kasutati erinevaid materjale, mille puhul ei olnud alati arusaadav, kuidas nende abil rääkimisoskust arendatakse.

Uuringu piiranguks on tunnivaatluste maht. Igat õpperühma oli võimalik vaadelda kolmel korral, millest esimesel ja kolmandal korral kulus osa aega õppijate

testimisele. Selline vaatlusviis valiti eesmärgiga vaadelda suuremat arvu õpperühmi ning selgitada välja igale õpperühmale iseloomulikud õppetegevused. Rääkimistegevuste üksikasjalikuks uurimiseks oleks mõttekas vaadelda mitut järjestikust tundi, et hinnata kõigi õppetegevuste jaotust ja süsteemsust. Teatud piiranguks on ka õpperühmade valik: uurida oli võimalik kursusi, mis uurimise ajal toimusid ning mille läbiviijad olid nõus uuringus osalema. Kursuste eriilmelisus siiski kinnitab valiku sobivust.

Siinses artiklis käsitletud uuringu järgmise etapi fookuses on õppijate rääkimisoskuse areng ning rääkimismotivatsiooni muutumine kursuse jooksul. Selleks on kavas hinnata õpperühmade Õ1–Õ9 vaatlusperioodi alguses ja lõpus salvestatud rääkimisnäidised ning leida erinevused motivatsiooniküsimustike vastustes. Seejärel on kavas otsida seoseid kursusel kasutatud rääkimistegevuste ning rääkimisoskuse ja -motivatsiooni arengu vahel.

Viidatud kirjandus

- Baker, Amanda 2014. Exploring teachers' knowledge of L2 pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices and student perceptions. – *TESOL Quarterly*, 48 (1), 136–163. <https://doi.org/10.1002/tesq.99>
- Becker, Carmen; Roos, Jana 2016. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. – *Education Inquiry*, 7 (1), 27613. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Burns, Anne; Joyce, Helen 1997. *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Doehler, Simona Pekarek; Eskildsen, Soren 2022. Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to special issue. – *The Modern Language Journal*, 106 (S1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/modl.12759>
- Doff, Adrian 2002. *Teach English: A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick; Larsen-Freeman, Diana 2009. Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. – *Language Learning*, 59 (S1), 90–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00537.x>
- Ellis, Nick C. 2003. 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, 33–68. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, Rod 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. – *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, Rod; Li, Shaofeng; Zhu, Yan 2019. The effects of pre-task explicit instruction on the performance. – *System*, 80, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.004>
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Gass, Susan 2018. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Routledge Linguistics Classics. New York: Routledge.
- Goh, Christine C. 2016. Teaching Speaking. – Willy A. Renandya, Handoyo Puji Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*. Bern: Springer, 143–159. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_11
- Goh, Christine C.; Burns, Anne 2012. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.

- Hinkel, Eli 2017. Teaching speaking in integrated-skills classes. – The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0256>
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus, 1–2, 39–57. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, Mare 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 (9.1.2025).
- Kitsnik, Mare 2023. Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoskust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes. – Philologia Estonica Tallinnensis, 8, 201–225. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.08>
- Kitsnik, Mare 2024. Eesti keele rääkimisoskuse arendamine B1-taseme õpiku “Naljaga ...” ülesannete järgi: juhtumiuuring. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 34, 84–115. <https://doi.org/10.5128/LV34.03>
- Kitsnik, Mare; Kingisepp, Leelo 2021. Naljaga pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Tallinn: Iduleht ja Mare Kitsnik.
- Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 31, 153–190. <https://doi.org/10.5128/LV31.05>
- Kramsch, Claire 2014. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. – Modern Language Journal, 98(1), 296–311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- Krashen, Stephen D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.
- Lamb, Martin 2017. The motivational dimension of language teaching. – Language Teaching, 50 (3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Larsen-Freeman, Diana 2007. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. – The Modern Language Journal, 91 (5), 773–787. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2007.00668.x>
- Levelt, Willem 1989. Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- Littlewood, William 1992. Teaching Oral Communication: A Methodological Framework. Oxford: Blackwell.
- Long, Michael H. 2016. In Defense of Tasks and TBLT: Non Issues and Real Issues. – Annual Review of Applied Linguistics, 36, 5–33. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000057>
- Masuram, Jyothi; Sripada, Puspha N. 2020. Developing speaking skills through task-based materials. – Procedia Computer Science, 172, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009>
- Mikk, Katrin 2023. Kuidas uurida rääkimisoskuse õpetamist? Pilootuuring täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuse näitel. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 19, 125–141. <https://doi.org/10.5128/ERYa19.08>
- Minnillo, Sophia; Jines, Lillian; García, Salvador 2024. AI in the L2 Classroom: Serving Language Educators through Professional Development. – L2 Journal, 16, 1. DOI: 10.5070/L2.21198
- Nunan, David 1987. Communicative language teaching: Making it work. – ELT Journal, 41 (2), 136–145. <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Nunan, David 1999. Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David 2004. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Renandya, Willy; Nguyen, Minh 2023. Teaching speaking L2 contexts. – Eli Hinkel (Ed.), Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning. New York–London: Routledge, 269–280. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-22>

- Richards, Jack 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack 2008. *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, Håkon 2007. Crosslinguistic Similarity in Foreign Language Learning. *Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599361>
- Scrivener, Jim; Sayer, Mike 2007. *Straightforward: Beginner Teacher's Book*. Oxford: Macmillan Education.
- Swain, Merrill 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. – *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Zardini, Mariana Castaldi; Barnabé, Flávia Herker Lopes 2013. How to improve the speaking skills through the communicative approach. – *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras*, 9 (2), 27–43.
- Thornbury, Scott 2005. *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Tomlinson, Brian 2022. Materials development for language learning: Ways of connecting practice and theory in coursebook development and use. – Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. New York–London: Routledge, 133–147. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-11>
- Tulviste, Tiia 2019. Mothers' conversational style in a changing developmental context. – *Trames*, 3, 277–286. <https://doi.org/10.3176/tr.2019.3.01>
- Ushioda, Ema 2008. Motivation and good language learners. – Carol Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>
- Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: Teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. – *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 622–642. <https://doi.org/10.54013/kk730a2>
- Willis, Jane 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Essex: Longman.

Võrguviited

- Dagnell, Ricky 2017. Task, activity, exercise? <https://blogs.brighton.ac.uk/tlm25dagnell/2017/05/04/task-activity-exercise/> (10.8.2024).
- EKRS = Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne: õppimine, õpetamine ja hindamine. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/Sõsarväljaanne_Jaanuar%202023.pdf (14.7.2024).
- INSA = <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-kursused-taiskasvanutele> (27.12.2024).

Katrin Mikk uurib rääkimisoskuse arengut eesti keele (teise keelena) täiskasvanute kursustel.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
katrin.mikk@ut.ee

Mare Kitsniku tegevusvaldkondadeks on keeleõppemetoodika arendamine, mängustatud keeleõpe, teise keele omandamise uurimine.
Raekoja plats 2, 20307 Narva, Estonia
mare.kitsnik@ut.ee

LEARNING ACTIVITIES THAT DEVELOP SPEAKING SKILLS IN B1-LEVEL ESTONIAN LANGUAGE COURSES FOR ADULTS

Katrin Mikk¹, Mare Kitsnik²

University of Tartu¹, University of Tartu Narva College²

This study examines the teaching of speaking skills in Estonian language classes. It aimed to investigate the activities used to develop speaking skills in B1-level Estonian language classes for adults.

Research material was collected through lesson observations ($n = 27$) from nine adult B1-level Estonian language study groups. The average class size was 9–14 learners, except for one group with 4 learners. The duration of one course was 120 academic hours, held 2–4 times a week. The observer attended three study meetings of each study group (2–4 academic hours at a time) and collected the following data: 1) list of all the activities related to developing speaking skills 2) a log of time spent on these activities, and 3) the speaking time of learners. The experience of teachers teaching Estonian L2 varied from two years to more than 20 years. Teachers had generally graduated from Estonian language and literature or Estonian as a foreign language/second language. Some teachers had previous experience in teaching Estonian to adults at the B1 level. In addition to adult courses, teachers also teach in general education, vocational education and the university.

The activities were categorised as exercises or tasks. Exercises were considered to be fully supported (e.g. reading phrases, repeating what you heard) or partially supported (e.g. practicing grammar forms according to a model) reproductive activities. Productive speech activities that develop communicative skills or prepare for situations that require spontaneous speaking (e.g. improvisation, role-playing games) were considered tasks. A distinction was made between activities for monological and dialogical speaking. We also examined the use of the teaching material.

Speaking activities were done a lot in classes – an average of 61% of the total learning time. Speaking activities included more exercises – 34% of the total speaking time – and fewer tasks – 27% of the total speaking time. There were used many receptive exercises. Of the types of tasks, the largest number of conversational tasks were used. The largest number of speaking activities was done with the whole group (56%). 34% of the total speaking time was used in pairwork and 10% in a small group (3–5 people).

The results of the study show variation between the courses. There was also visible a link between the teacher and the use of the teaching material.

The subsequent stage of the study examines the development of learners' speaking skills during the course. In the final stage of the study, the relationship between the speaking activities used in the course and the development of speaking skills and motivation are examined.

Keywords: teaching a second language, development of speaking skills, speaking exercises, speaking tasks, adult education, Estonian language