

Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs

MARE KITSNIK, KATRIN MIKK

Tartu Ülikool

Ülevaade. Artiklis vaadeldakse eesti keele kui teise keele õpetajate ($n = 59$) vastuseid küsitlusele täiskasvanute kursustel kasutatavate õppetegevuste, õppetöös esinevate probleemide ning heade kogemuste kohta. Õppetegevuste tõhusust analüüsitakse haaravuse, aktiivsuse ja jõukohasuse seisukohalt. Analüüsi põhjal tehakse ettepanekuid õppetegevuste arendamiseks.

Võtmesõnad: teise keele õpe; keelekursused; õppetegevused; haaravus; aktiivsus; jõukohasus; eesti keel

1. Keeleõppe haaravuse, aktiivsuse ja jõukohasuse mõju keeleõppe tõhususele

Täiskasvanud õpivad eesti keelt teise keelena sageli kursustel, mida korraldavad keelefirmad ja kus valmistatakse riiklike tasemeeksamite sooritamiseks (Eesti keele tasemeeksamid). Keelefirmade õppeprogrammid on tunnistatud sobivaks Keeleameti poolt (Keeleamet) ning kursustel õpetavad Tartu ja Tallinna ülikooli haridusega eesti keele õpetajad. Eesti keele kursused on sihtrühma hulgas väga populaarsed (INSA 2020: 26). Kursustel õppimine on aga erineva tulemuslikkusega. Palju inimesi on

korduvalt keelekursustel osalenud, kuid ei suuda siiski tasemeeksamit sooritada ja eesti keeles suhelda (Saar Poll 2013; Eksamistatistika). Kuigi tasuta kursustele pääsevad vaid kiiremad registreerujad, iseloomustab kursusi suur hulk katkestajaid (Vallimäe jt 2018).

Uuringufirmad on keelekursuste kohta viinud läbi küsitlusi nii keeleõppe pakkujate (Vallimäe jt 2018) kui õppijate (Saar Poll 2013) vaatekohast, kuid kursuste õppemetoodikat ei ole süsteemselt uuritud. Õppemetoodikal on keeleõppe tulemustele aga oluline mõju (Gardner 2007; Dörnyei 1994), vajades seega pidevat uurimist ja arendamist. Siinses artiklis analüüsitakse keelefirmade õpetajate seas 2020. aasta lõpus läbi viidud õppeteemalise küsitluse tulemusi ning arutletakse nende ja tänapäevaste teise keele õppe seisukohtade põhjal eesti keele kui teise keele õppe arendamise võimaluste üle.

Keelt võib õppida mitut moodi. Teise keele õppe jaoks on aegade jooksul välja töötatud palju meetodeid, millest populaarsemad on olnud grammatika-tõlkemeetod (ingl *grammar-translation method*) ja kommunikatiivsed meetodid (ingl *communicative methods*) (Demirezen 2011). Grammatika-tõlkemeetodit iseloomustab õpikutekstide lugemine-tõlkimine, grammatikateooria õppimine ja kontekstivabade kirjalike grammatikaharjutuste tegemine. Seda meetodit kasutades võivad õppijad hakata lugemistekstidest aru saama, kuid õpitavas keeles nad ise suhelda ei suuda. Kommunikatiivsete meetodite korral kasutatakse autentseid õppematerjale ja aktiivõppemeetodeid ning tegeldakse nelja osaoskuse (kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine) arendamisega. (Larsen-Freeman 2007) Viimasel ajal on eesti keele kui teise keele täiskasvanuõppes hakatud rohkem kasutama ka mängustamist (ingl *gamification*) (nt improteatri elemendid, pantomiimid, liikumine) (vt Kitsnik 2019). Üldiselt ollakse tänapäeval seisukohal, et ideaalset ja igas olukorras toimivat õppemeetodit pole olemas. Samas eksisteerivad siiski üldised keeleõppimist soodustavad põhimõtted, milleks võib pidada haaravust (ingl *engagement*), aktiivsust (ingl *activity*) ja jõukohasust (ingl *affordability*) (Dörnyei 1994; Richards 2006; Brophy 2016; Tomlinson 2010, 2012; Kitsnik 2020).

1.1. Keeleõppe haaravus

Õpitava omandamiseks peab olema sellest kognitiivselt ja emotsionaalselt haaratud (Tomlinson 2010, 2012). Kognitiivselt haaratud saab olla vaid sellest, mis on huvitav ja tähenduslik. Huvitav (ingl *interesting*) tähendab midagi, mis tõmbab tähelepanu ja äratab soovi millestki teada saada (Sõnaveeb). Tähenduslik (ingl *meaningful*) tähendab, et vastandina lihtsalt päheõppimisele seostub materjal õppija varasema teadmise või kogemusega (APA). Üldjuhul on huvitavad ja tähenduslikud teemad tänapäevased ja elulised. Inimeste huvid on alati ka mõnevõrra erinevad, seega peaks keelekursustel käsitlema mitmekesiseid teemasid. Emotsionaalne haaratus sõltub teema käsitlemisest ja seda soodustab üllatavus, intrigeerivus, kujutlusvõime õhutamise jmt (Brophy 2016; Tomlinson 2010). Oluline on ka õppetegevuste haaravus. Õppetegevusi saab muuta väga haaravaks näiteks mängustamise ja improvisatsiooni abil (Kitsnik 2019; Kitsnik & Hallas 2020; Kitsnik & Berezina 2021). Kui õppijad on õpitavast kognitiivselt ja emotsionaalselt haaratud, siis tunnevad nad õppimise väljakutsest rõõmu ega pea õpitavale keskendumiseks tegema suurt pingutust (Nordin & Eng 2017). Nad panustavad sel juhul õppimisse rohkem energiat ning töötlevad õpitavat materjali intensiivsemalt (Tomlinson 2010), mis toob kaasa õppimise tõhususe tõusu.

1.2. Keeleõppe aktiivsus

Keele omandamiseks on vaja keelega aktiivselt tegeleda ning omandatavat materjali mitmekülgsesti töödelda. Õppija aju, kuuldes-nähes palju huvipakkuvat loomulikku keelekasutust, hakkab seda aktiivselt töötlemata ning sagedasi konstruktsioone tähele panema, konteksti toel mõistma ja meelde jätma (Ellis 2003; Kitsnik 2018). Kõige loomulikumat keelelist sisendit saab inimene keelekeskkonnas viibides. Eesti keele tundides on aga samuti võimalik ja vajalik pakkuda palju mitmekesist autentset või autentselaadset sisendit ning selle töötlemist soodustavaid tekstieelseid,

-aegseid ja -järgseid ülesandeid (Richards 2006; Kärtner 2000a, 2000b). Aktiivsed ülesanded peavad olema mitmekesised ning tekitama õppijais päris soovi tekstides käsitletud teemade üle mõelda, kasutades seejuures ka kõrgema taseme mõtlemisoskusi (Krull 2018).

Lisaks sisendi aktiivsele töötlemisele peab keeleõppija saama ka palju motiveerivaid võimalusi keelt erisugustes suhtlussituatsioonides ise kasutada. Keeletunnis sobivad selleks kommunikatiivsed aktiivõppe meetodid: improodialoogid, rollimängud, arutelud, ajurünnakud jmt (Karm 2013), mille puhul on oluline, et ülesannete sisu ja vorm õppijaid tegelikult käivitaksid. Tõstmaks iga õppija rääkimismahtu, tuleks suurem osa ülesandeid ja harjutusi täita paarides ja väikestes rühmades (Kärtner 2000c). Grammatikat ja sõnavaragi tuleks õpetada peamiselt aktiivõppe meetodite abil. Õppijad peaksid saama piisavalt võimalusi tegelikku keelekasutust ise analüüsida ja avastada selles peituvaid seaduspärasusi. Raskemini omandatavaid, kuid vastaval tasemel funktsionaalselt olulisi teemasid tuleks harjutada kommunikatiivsete grammatikaharjutustega, milles õppijad kasutavad harjutatavat vormi nii, et harjutusel on ka mingi suhtluseesmärk (Thornbury 2019). Aktiivõppe tõhususe jaoks on väga oluline klassi kõrge energiatase (Dewaele 2015, 2005; Richards 2006), mille saavutamisele aitab kaasa liikumine ja mängustamine (Kitsnik 2019).

1.3. Keeleõppe jõukohasus

Tõhusaks õppimiseks peavad õppematerjalid ja õppetegevused olema jõukohased – vastama õppijate olemasolevale keeleoskustasemele ja neid sealt parajal määral edasi viima. Keelekursustel tähendab see eelkõige õppematerjali ja õppetegevuste vastavust “Euroopa keeleõppe raamdokumendi” funktsionaalsetele tasemekirjeldustele (CEFR 2007) ning tasemekohase sõnavara ja grammatika kasutamist (vt nt Sõnaveeb). Peab arvestama, et keeleoskust ei saavutata teatud teemade äraõppimisega, keelega targalt tegeledes arenevad nii keeleline keerukus (ingl *complexity*), täpsus (ingl *accuracy*) kui ka sujuvus (ingl *fluency*)

(Housen jt 2012) vastavalt eesti keele oskuse loomulikule arengurajale. Õpetaja peab suutma neid protsesse targalt suunata, pakkudes õppijaile nii implitsiitset ehk alateadlikku kui ka eksplitsiitset ehk seletuspõhist õpet. Õpetaja peab mõistma, et keelestruktuuride kasutusoskus areneb vaid keelt kasutades ja vigu tehes, andma õppijaile selleks palju võimalusi ning oskama neid seejuures parajal määral toetada.

Hästi üles ehitatud keeletunnis on õppetegevused omavahel seostatud ning sobivalt järjestatud (kergemalt raskemaks, kindlat lahendust nõudvalt loovamaks), õppijaile esitatakse suhtlusülesannete täitmiseks asjakohased näidised, õpetatakse vajalikku sõnavara ja keelestruktuure. Ülesanded ja õppetegevused peaksid olema eri tüüpi ja arvestama eri õpistiiliga õppijate vajadusi. Heas keeletunnis arendatakse ka osaoskuste alaoskusi ja õpioskusi (nt lugemis- ja kuulamisstrateegiaid, sõnade ja keelestruktuuride õppimise strateegiaid, kirjutamist kui protsessi) (Thornbury 2002; Harmer 2007). Lisaks peab keeleõpe arendama õppijate üldpädevusi (õpioskusi, kriitilist tekstimõistmist, digioskusi, suhtlemisoskust, iseseisva töö oskust, koostööoskust, loovust), üldinimlikke väärtusi ning kultuuritundlikkust (Tomlinson 2013; Kikas & Toomela 2015).

Õppimise jõukohaseks muutmisel on oluline roll ka tunni õhkkonnal. Ainult siis, kui õhkkond on positiivne ja turvaline, on õppijad võimelised vastu võtma oma arengu jaoks olulisi keelelisi ja kognitiivseid väljakutseid (Dörnyei & Murphey 2003; Kitsnik 2019; Hadfield 2010).

2. Uurimismaterjal ja -metoodika

Uurimismaterjali kogumiseks koostati 35 küsimusega veebiküsitlus. Kutse küsitlusele vastata saadeti Keeleametilt heakskiidu saanud keelefirmadele (Keeleamet), Eesti keele majadele (Eesti keele majad) ja uussisserändajaid õpetavale kohanemisprogrammi õpetajatele (Kohanemisprogramm). Küsitlus oli anonüümne, vastajatelt küsiti õpetamise staaži, tunni õppekeele, õppemetoodika ja õppematerjalide ning õppijate arvatava keeleõppemotivatsiooni kohta. Igal õpetajal paluti

valida üks keeleoskustase (A1, A2, B1, B2 või C1), vastavalt millele nad küsimustele vastasid.

Küsitlusele vastas 59 tegevõpetajat. A1-taseme kohta andis vastu- seid 13, A2-taseme kohta 13, B1-taseme kohta 15, B2-taseme kohta 11 ja C1-taseme kohta 7 õpetajat. Alla aastase eesti keele kui teise keele õpeta- mise staažiga on vastajatest 8% (tasemetel A1–B1), 1–5-aastase staažiga 19% (enamuses tasemetel A1–B1), 6–10-aastase staažiga 12% (tase- metel A1–B2) ja üle 10-aastase staažiga 61% (kõigil tasemetel). Ainult eesti keeles viib oma tunde läbi 23% A2-taseme, 20% B1-taseme, 36% B2-taseme ja 72% C1-taseme õpetajatest. Ülejäänud tunnid toimuvad peamiselt eesti ja vene või eesti ja inglise keeles. Õpetajate arvates õpivad nende õpilased eesti keelt kõige rohkem kolmel põhjusel: soovist soori- tada eesti keele tasemeeksam (64% vastajatest, kõigil tasemetel), leida tööd või saada sisse kooli (63% vastajatest, kõigil tasemetel) ja saada hakkama igapäevaelus (59% vastajatest, rohkem tasemetel A1–B1). Neljandaks põhjuseks peetakse õppijate soovi suhelda eestlastega (37% vastajatest, kõige rohkem B2-tasemel).

Õpetajad kasutavad enda hinnangul kõige rohkem kommunikatiiv- seid meetodeid, sh mängustamist, aga ka grammatika-tõlkemeetodit. Õpikutest kasutatakse kõige rohkem: A1-tasemel “E nagu Eesti” (Pesti 2016) ja “Tere” (Mangus & Simmul 2009, 2020); A2-tasemel “E nagu Eesti”, “Tere jälle” (Mangus & Simmul 2016), tugevamate gruppidega ka “Naljaga pooleks” (Kitsnik, Kingisepp 2006); B1-tasemel “Naljaga pooleks” ja “Eesti keele õpik B1, B2” (Kitsnik 2008), B2-tasemel “K nagu Kihnu” (Pesti 2018) ning keelefirmade endi koostatud materjale; C1-tasemel õpikuid ei kasutata (neid ka peaaegu ei ole).

Küsitluses oli kuus peamist plokki: lugemis-, kuulamis-, rääkimis-, kirjutamis-, sõnavara- ja grammatikaoskuse arendamine. Igas osas oli esitatud õppetegevuste loetelu, mille hulgast paluti vastajail ära märkida enda kursustel peamiselt kasutatavad, võimalik oli lisada ka oma vastuse- variante. Vaba vastusena paluti kirjutada, mis valmistab õppijatele selle osa arendamisel probleeme ning jagada vastava osa arendamisel ka üht head kogemust.

Andmeid analüüsiti nii kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt. Küsitluse vastused on esitatud kuues osas – neli osaoskust, grammatika ja sõnavara. Iga taseme vastajate hulgast leiti peamiselt kasutatavate õppetegevuste osakaal. Tulemused on esitatud tabelina, milles on halli värviga märgitud kõik üle 50% osakaalud. Vabavastused probleemide ja heade kogemuste kohta jagati sarnaste vastuste markeerimisel saadud kategooriatesse. Kategooriad on esitatud koos vastuste näidetega ning sagedasemate kategooriate juures on ära toodud ka nende osakaalud koguvastustest.

3. Küsitluse tulemused

3.1. Lugemisoskuse arendamine

Peamised lugemisoskuse arendamiseks kasutatavad tekstitüübid on esitatud tabelis 1. Tabelis 2 on lugemisoskuse arendamiseks peamiselt kasutatavad õppetegevused.

TABEL 1. *Lugemisoskuse arendamiseks kasutatavad tekstitüübid (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)*

Tekstitüüp	A1	A2	B1	B2	C1
Õpikutekstid	100	85	93	100	43
Autentsed tekstid	62	85	73	100	100
Õpetaja enda koostatud tekstid	69	39	53	55	14

TABEL 2. *Lugemisoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)*

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Lugemiseelsed ülesanded	46	54	80	91	86
Lugemisaegsed ülesanded (eksamitüüpi)*	39	77	73	100	71
Lugemisaegsed ülesanded (muud tüüpi)	62	39	47	91	71

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Teksti korduv lugemine	70	39	47	55	29
Lugemisteksti sõnavaraga tegelemine	85	100	100	91	86
Lugemisteksti grammatikaga tegelemine	69	46	80	82	43
Lugemisteksti tõlkimine	85	39	60	36	14
Lugemisstrateegiate õppimine	8	23	40	46	57
Loetu ümberjutustamine	69	54	67	64	57
Loetu põhjal arutlemine	69	85	100	100	100
Loetu põhjal kirjutamine	46	31	67	82	71

* Eksamitüüpi ülesanded on riiklikel eesti keele kui teise keele tasemeeksamitel kasutatavate ülesannete tüüpi ülesanded (<https://harno.ee/tasemeeksamid>).

3.1.1. Lugemisoskuse arendamise probleeme

Peaaegu kõigil tasemetel märgitakse probleemina tasemekohaste, loomulike ja huvitavate lugemistekstide puudust (20% vastajatest) (näide 1).

- (1) Päris algajale sobivate tekstide vähesus õpikutes, ja ka mujalt on neid raske leida, seepärast teen palju ise. Õpikuteksid algajale kipuvad olema ebaloosulised ja väga ebahuvitavad. Ometi on minu kogemuse põhjal ka juba väga lihtsa sõnavaraga võimalik kokku panna sisulisi tekste nt eluolust, kultuurist, geograafiast, tegelikult millest iganes. (A1)

Lugemisoskuse arendamise probleemina tuuakse B- ja C-tasemetel välja õppijate napp sõnavara (15% vastajatest) (näited 2 ja 3).

- (2) Nigel sõnavara. (B1)
- (3) Sõnavara ebapiisav tundmine. (C1)

Peaaegu kõigil tasemetel (v.a C1) on õpetajate sõnul probleemiks ka õppijate soov teksti sõna-sõnalt tõlkida, lugedes detailidesse takerdumine ning olulise mitte eristada suutmise (näide 4).

- (4) Mõned õppijad takerduvad detailidesse, ei keskendu ülesandele. On vaja õpetada lugemisstrateegiaid – võtmesõnade leidmist, teha sama tekstiga silmavat ja detailsemat lugemist. (A2)

Probleemina nimetatakse ka õppijate soovimatust teha passiivseid lugemisülesandeid (näide 5).

- (5) Õppijad tulevad kursusele tavaliselt üsna väsinuna ja seega on näha, et nad ei taha lugemisele väga keskenduda ning tahaksid teha midagi aktiivsemat. (A2)

B-tasemel tuuakse välja ka lugemise ebaseeldivus kooliaja mälestuste tõttu (näide 6) ning soovimatus teha kodutöid.

- (6) Õppijad ei taha tekstiga töötada, kuna see meenutab neile kooliaega, kus valdavaks keeleõppemeetodiks oli ladina kooli meetod – loed, tõlgid, tuubid pähe. Seetõttu keskendun muudele tegevustele tunnis, mille sisse püüan lugemise osa salamisi ära peita, et see ei tunduks õppijale tüütu ja vastik tegevus. (B2)

Veel mainitakse probleemina tekstide keerulisust (erinev tähestik, lauseehitus), hääldusprobleeme, lugemisülesannete nappust, lugemise õpetamise ajamahukust. B-tasemel tuuakse esile õppijate nõrka lugemisoskust ka emakeeles ning oskamatus teksti ümber jutustada ja C-tasemel mainitakse probleemina grammatika nõrka tundmist ning õppijate erinevat taset rühmas.

3.1.2. Lugemisoskuse arendamise häid kogemusi

Õpetajate sõnul on lugemisoskust aidanud hästi arendada järgmised õppetegevused: kooris lugemine (mis julgustab eriti algajaid), lugemine koos paarilisega, ilmekas rollides lugemine, teksti osadeks jaotamine (iga õppija loeb ühe osa ja räägib pärast teistele), tekstide ja piltide ühendamine, info otsimine lühikestest tekstidest, teksti sõnavarast arusaamiseks Google'ist piltide otsimine, teksti lugemise järgne "risküsitlus" (näide 7).

- (7) Teksti kohta tuleb esitada palju küsimusi, et kindlaks teha, kas tekstist saadakse õigesti aru. See on palju efektiivsem kui “loe ja tõlgi”, kuna õppija on kogu aeg keelekeskkonnas, ei lülita end ümber oma emakeelele saab kinnistada teatud lausekonstruktsioone ja sõnavara. (B1)

Korduvalt tuuakse välja ka lugemistekstide huvitavuse olulisus (näide 8).

- (8) Linnalehes ilmus sel sügisel artikkel Koit Toomest. Vaatasime enne lugemist mitmeid muusikavideoid, otsisime fakte elust ja loomingust, lisasin ise mõned huvitavad seigad. Kui ajalehed avasime, oli äratundmisrõõm ehe ja ülesanded tundusid huvitavad ning tekst oli kohe “lihtsas keeles ja arusaadavalt kirjutatud”. (B1)

Kõrgematel tasemetel mainitakse võimalust lasta õppijail ennast huvitavaid tekstid tundi kaasa tuua ja teistele tutvustada ning ka tekstide põhjal aktiivsemate ülesannete tegemist (näide 9).

- (9) Näiteks teksti põhjal rollimängud aktiveerivad teksti paremini mõistma. (B2)

Korduvalt mainitakse huvitavana ka teksti grammatikaga tegelemist (näide 10).

- (10) Kui lugemise käigus selgitada eesti keele lauseehituse ja grammatika omapära. (A2)

Õpetajad peavad kasulikuks ka õppijais igapäevase eestikeelsete tekstide lugemise harjumuse tekitamiseks neile ajalehtede ja ajakirjade koju kaasa andmist või kinkimist.

Kokkuvõttes tundub lugemisoscuse arendamine **osaliselt aktiivne**. Kasutatakse palju õpikutekste ja autentseid tekste ning traditsioonilisi lugemisoscust arendavaid tegevusi: tehakse nii eksamitüüpi kui ka muud tüüpi lugemisülesandeid, tegeldakse tekstide sõnavaraga, arutletakse loetu põhjal, jutustatakse tekste ümber ja tegeldakse tekstide grammatikaga. Kasutatakse ka aktiivõppemeetodeid. Lugemisoscuse arendamine tundub **keskmiselt haarav**. Õpetajad toovad esile õpikutekstide kohatise ebaloolumikkuse ja ebahuvitavuse, mille tõttu peavad nad tekstide huvitavamaks muutmiseks ise lisamaterjali otsima. Õpetajad

peavad õppijaile haaravaks loovate aktiivõppemeetodite kasutamist ning lugemistekstide grammatikaga tegelemist. Lugemisoskuse arendamine on **keskmiselt jõukohane**. Osa õpetajaid toob välja jõukohasusega seotud probleeme. Esimene probleem on õppijate napp sõnavara, mis takistab lugemistekstide mõistmist. Teise probleemina nähakse õppijate üldist nõrka lugemisoskust: õppijad kalduvad teksti sõna-sõnalt lugema ja detailidesse takerduma. Lugemist raskendab õpetajate arvates ka osa tekstide keerukas lauseehitus ning õppijate erinev tase rühmas. Lugemisstrateegiaid õpetab kõrgematel tasemetel peaaegu pool õpetajatest, madalamatel tasemetel aga vaid väike osa õpetajatest.

3.2. Kuulamisoskuse arendamine

Kuulamisoskuse arendamiseks peamiselt kasutatavad tekstid on toodud tabelis 3. Tabelis 4 on esitatud peamiselt kasutatavad õppetegevused.

TABEL 3. *Kuulamisoskuse arendamiseks kasutatavad tekstitüübid (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)*

Tekstitüüp	A1	A2	B1	B2	C1
Õpikutekstid	85	62	80	82	43
Autentsed tekstid	54	62	80	100	71
Õpetaja enda jutt	92	80	80	64	86
Tunnikülalise jutt	8	0	28	36	43

TABEL 4. *Kuulamisoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)*

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Kuulamiseelsed ülesanded	62	54	87	91	71
Kuulamisaegsed ülesanded (eksamitüüpi)*	39	77	80	100	71
Kuulamisaegsed ülesanded (muud tüüpi)	39	62	60	82	57
Teksti korduv kuulamine	85	92	93	82	71

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Kuulamisteksti lugemine	80	54	53	46	29
Kuulamisteksti sõnavaraga tegelemine	92	85	80	82	100
Kuulamisteksti grammatikaga tegelemine	39	39	67	55	43
Kuulamisteksti tõlkimine	62	15	40	27	0
Kuulamisstrateegiate õppimine	0	23	47	64	57
Kuuldu põhjal arutlemine	80	85	100	100	71
Kuuldu põhjal kirjutamine	31	23	73	64	43

* Eksamitüüpi ülesanded on riiklikel eesti keele kui teise keele tasemeeksamil kasutatavate ülesannete tüüpi ülesanded (<https://harno.ee/tasemeeksamid>).

3.2.1. Kuulamisoskuse arendamise probleeme

Kuulamisoskuse arendamisel toob 42% vastajatest välja loomulike, jõukohaste ja kvaliteetsete tekstide leidmise raskuse. Probleem esineb kõigil tasemetel, kuid A1–B1 tasemel oli seda mainitud rohkem (näited 11–13).

- (11) Heade kuulamismaterjalide vähesus. Olemasolevate kuulamismaterjalide “kunstlik” keelekasutus ja esitus. (A1)
- (12) Tasemele vastavate kuulamistekstide kogumikke, kus oleks esindatud erinevad teemad, ei ole. Originaalteksti kasutamise teeb raskeks esi-
neja halb diktsioon, kõne kiirus, tasemele mittevastav sõnavara. (B1)
- (13) Heade tekstide leidmine, milles oleks mingi teema esitatud konkreet-
selt, heas sõnastuses ja hea helikvaliteediga. (C1)

Õppijaile mõjub halvasti ka ebasobivate ülesannete kasutamine (näide 14).

- (14) Jõukohaste ülesannete valimine. Kuulamisülesanded tekitavad tihti-
peale ärevust. Kui õppija tunneb, et kuulamistekst on liiga raske, tekib
trots ja väike kriis. (A1)

Teiseks suuremaks probleemiks on õppijate madal kuulamisoskus, mille tõi esile 32% vastanutest. Probleem esineb kõigil tasemetel (näited 15–17).

- (15) Õppijad soovivad alati kõigest aru saada, kuid erinevad ülesanded nõuavad erineval tasemel arusaamist. (A2)
- (16) Õppijate vähene keskendumisoskus, ülemäärane hädaldamine ja halva tulemuse prognoosimine. (B1)
- (17) Kärsitus, õppijad on üsna kärsitud, et süveneda, sest B2-grupis inimene saab ju üldjoontes kuuldust aru ning ta arvab, et sellest piisab teksti mõistmiseks. (B2)

Samuti näevad õpetajad probleemina õppijate vähest eestikeelsete tekstide kuulamist väljaspool keeletunde. Õppijad ei kuula ise tekste ja ka õpetajal on raske neile keelekeskkonnast kuulamisvõimalusi leida.

3.2.2. Kuulamisoskuse arendamise häid kogemusi

Häid kogemusi kuulamisoskuse arendamisel on õpetajail päris palju. Esiteks soovitatakse alguses raskena tunduvat teksti korduvalt kuulata (näide 18). Teksti kuulamise ajal võib seda ka paberilt jälgida, näiteks filmi juurde subtiitreid lugeda.

- (18) Positiivne kogemus on olnud näiteks sellega, kui oleme võtnud kuulamisülesandeks mõne algul liiga raske ja kiirena näiva teksti, siis seda korduvalt ja korduvalt üle kuulanud, igal kuulamiskorral järjest uutesse detailidesse süvenedes, kuni lõpuks ongi kõik kuuldu arusaadav – ilma, et õpetaja oleks ühtegi sõna tõlkima pidanud. (A1)

Eri kuulamiskordade ajal võiks täita ka eri tüüpi ülesandeid: näiteks kord üldiselt aru saada, kord detailselt kuulata. Soovitatakse teha ka kuulamiseelseid ja -järgseid ülesandeid (näide 19).

- (19) Kuulamisoskuse arendamisel annab häid tulemusi, kui kasutad mitut tegevust korraga: annad kuulamiseelseid ülesandeid, pärast kuulamist tegeled nii sõnavara kui grammatikaga, arutled, siis kuuled veel kord ja annad mingi arutlusel esile kerkinud probleemi põhjal koduse kirjutamisülesande. (C1)

Kuulamisoskuse edukaks arendamiseks on tähtis ka tekstide huvitavus ja informatiivsus. Hea mõjuga on peaaegu alati laulude kuulamine, eriti

koos videoga. Kuulamisoskuse nagu iga muu oskuse arendamise juures on oluline süstemaatilisus – kuulata tuleks igas tunnis ja ka väljaspool tunde (näiteks panna vabal ajal mängima eesti raadio). Veel arendab kuulamisoskust hästi see, kui õpetaja kasutab tunnis ainult eesti keelt või kui tunnis kasutatakse improelementidega rääkimisülesandeid (näide 20) või vestlust videosillas.

- (20) Improvisatsioonilised dialoogid, kus ollakse sunnitud kohe vastama. Kui selgitan asju eesti keeles korduvalt ja erinevalt ja kasutan ka keha-keelt, kuni tekib see “ahaa-elamus” ja arusaamine. (A1)

Kokkuvõttes kuulamisoskuse arendamise **haaravust ei saa hinnata**, sest see teema ei kerki õpetajate vastustes esile, kuigi kuulamistekstide huvitavust ja informatiivsust peetakse oluliseks. Kuulamisoskuse arendamine on **osaliselt aktiivne**. Kuulamismaterjalina kasutatakse palju autentseid tekste, õpikutekste ja õpetaja enda juttu, kuid tunduvalt vähem tunnikülaliste juttu. Peamiselt tehakse traditsioonilisi kuulamisülesandeid: kuulatakse teksti korduvalt, tegeldakse teksti sõnavaraga, arutatakse kuuldu põhjal ning tehakse nii eksamitüüpi kui ka muud tüüpi kuulamisülesandeid. Mõni õpetaja mainib ka aktiivsete improelementidega rääkimisülesannete positiivset mõju kuulamisoskuse arendamisele. Kuulamisoskuse arendamine **ei ole** õppijatele **alati jõukohane**. Kaks viiendikku õpetajatest kurdab loomulike, jõukohaste ja kvaliteetsete kuulamistekstide vähesuse ning kuulamisülesannete ebasobivuse ja õppijates ärevuse tekkimise üle. Kõigil tasemetel peetakse probleemiks ka õppijate vähest kuulamisoskust. Korduva kuulamise ja erisuguste süsteemsete ja kohati ka aktiivsete ülesannete abil on õpetajatel küllaltki palju edukaid kogemusi kuulamistekstide jõukohaseks muutmiseks. Kuulamisstrateegiaid õpetatakse aga üldiselt vaid kõrgematel tasemetel.

3.3. Sõnavaraoskuse arendamine

Peamised sõnavaraoskuse arendamiseks kasutatavad tegevused on esitatud tabelis 5.

TABEL 5. Sõnavaraoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Sõnade päheõppimine	54	23	47	27	0
Fraaside ja tervikväljendite õppimine	92	85	100	82	57
Digilahendused	46	46	67	46	14
Sõnade kordamine	92	77	67	46	14
Sõnade tõlkimine	85	62	67	82	57
Mängustatud tegevused	54	85	80	73	100
Tekstide loomine	31	46	73	73	57
Vestlussituatsioonid	69	77	73	91	100
Sõnavara postritel, stendidel jms ümbritsevas keskkonnas	31	31	27	27	27

3.3.1. Sõnavaraoskuse arendamise probleeme

Sõnavaraoskuse arendamisel peavad õpetajad kõigil tasemetel suureks probleemiks sõnade kehva meeldejäämist õppijatele (46% vastajatest). Selle põhjusena tuuakse välja õppijate kehv mälu, aga ka tahte, oskuse ja aja puudumist väljaspool tunde iseseisvalt sõnu õppida (näited 21 ja 22).

- (21) Suurim probleem on see, et õppijad ei viitsi tihtipeale ise õppesse panustada ja selleks, et õppega edasi liikuda, peame teinekord liiga pikalt tegelema tunnis sõnavara õppimisega. (A1)
- (22) Kõige suurema töö peab õppija ise tegema. Sõnade ja väljenditeta pole keelt. Probleemiks on laiskus, eakus, töö jne. (B2)

Suur osa õppijaist ei kasuta õpitud sõnu väljaspool keeletundi ega seosta neid kontekstiga – see takistab sõnade omandamist. Kõrgematel tasemetel on mõnikord probleemiks ka see, et õppijad kasutavad juba tuttavat sõnavara ega ole motiveeritud sünonüümseid väljendusi omandama. Mõnikord on vaja omandada liiga palju uusi sõnu ja väljendeid korraga ja seda ei suudeta teha (näide 23).

- (23) Kui uusi sõnu ja väljendeid on liiga palju, ei suudeta neid meelde jätta ja kasutada. (C1)

Lisaks näevad õpetajad probleeme sõnade keerulisusega. Õppijaile on rasked eesti sõnade kolm põhivormi, sarnase kõlaga sõnad, ühendverbid, sõnade mitmetähenduslikkus ning kõne- ja kirjakeele erinevus. Kõrgematel tasemetel (B2, C1) tuuakse probleemina esile ka uhiuued sõnad, vanasõnade, kõnekäändude ja idioomide tähenduse mõistmine ja nende sobiv kasutamine tekstiloomes ning sõnavälte.

Mõned õpetajad mainivad probleemina ka seda, et õpikutes ei ole sõnavaraõpetus alati süstemaatiliselt läbi mõeldud ega loovalt lahendatud. See nõuab õpetajalt palju lisatööd, mida ei jõua aga alati teha. Uusi sõnu on vaja kohata korduvalt ja eri kontekstis – siis tekivad õppijail sõnaga seosed ja sõna liigub tema püsिमällu (näide 24).

- (24) Huvitav on see, et mõnikord võib õppija alles kolmandas tunnis huvi tundma hakata sõna tähenduse üle, kuigi eelnevatel tundidel on see mitmes variandis kasutusel olnud (kuna iga tunni lõpus lasen igal õppijal öelda/kirjutada 1–3 sõna, mis ta tahab tunnist kaasa võtta ja elus kasutama hakata, ja see on ka tunni lõpus kõlanud). (B1)

3.3.2. Sõnavaraoskuse arendamise häid kogemusi

Õpetajad nimetavad üsna palju võtteid, mida nad on sõnavara õpetamisel edukalt kasutanud. Esiteks püütakse panna õppijaid sõnu kordama: õppijatel on väike märkmik, kuhu nad uued vajalikud sõnad kirja panevad ja neid siis sobival hetkel kordavad (näide 25); õpitakse pähe sõnu, väljendeid ja dialooge; kirjutatakse sõnu läbi jmt. Kasutatakse aga ka loovamaid meetodeid: lõpetatakse sõnaalgusi, koostatakse uute sõnodega kettmeetodil jutte jm (näide 26). Veel kasutatakse palju sõnakaarte (nii paberil kui ka elektrooniliselt) ja pilte.

- (25) Kordamine on tarkuse ema. Küsin näiteks tunni lõpus õppijalt, mis sõna või väljendi tänasest tunnist meelde jätsite. Kui keegi mõnda ammuõpitud sõna ei tea, siis küsin järgmisel tunnil just temalt midagi sellist, kus ta peab seda sõna või väljendit kasutama. (B1)

- (26) Õpitud vanasõnu jm huvitavaid väljendeid kasutatakse vestlustes, ettekannetes jm. (C1)

Veel kasutavad õpetajad palju sõnade analüüsimise meetodeid: seletatakse sõnade tähendusi, leitakse sünonüüme, antonüüme ja naaber-sõnasid, kategoriseeritakse sõnu eri alustel, moodustatakse sõnapesasid ja sõnaahelaid, võrreldakse sarnaseid sõnu ja leitakse koomilisi momente nende segiminekest (abikaasa – abikassa). Nende tegevuste juures kasutatakse ka Eesti Keele Instituudi digitaalseid vahendeid (EKI vahendid).

Mitu õpetajat rõhutab ka vajadust õppida sõnu fraasidena (näide 27).

- (27) eraldi uusi sõnu ma tavaliselt ei õpetaja, see käib läbi fraasi või väljendi. (A1)

Küllalt levinud on ka erisugused mängustatud tegevused sõnavara õpetamiseks: sõnaseletusmäng Alias, lauamängud, ristsõnad, sõnasedelite asjadele kleepimine (näide 28).

- (28) Laua- ja kaardimängude kasutamine arendab spontaansust ja loovust. Mängustatud tegevused meeldivad kõigile gruppidele, nt kordamis-mäng “Mulle meeldib põrandaid pesta, kus korratakse kõigi eelnevalt öeldud väljendeid”. See tekitab alati positiivset üllatust, kui hea on keskmise õppija mälu. (B1)

Kokkuvõttes on sõnavaraõpe **üsna aktiivne** ja tundub **keskmiselt haarav**. Sõnavara õppimiseks kasutatakse mitmesuguseid tegevusi: sõnu õpitakse fraasides ja tervikväljendites, sõnu tõlgitakse, korratakse ja analüüsitakse, neid kasutatakse vestlussituatsioonides ja muus tekstiloomes, kasutatakse digivahendeid ja mängustatud meetodeid. Samal ajal **ei ole** sõnavaraõpe paljudele õppijatele kõigil tasemetel **jõukohane**. Peaaegu poolte õpetajate arvates ei jää õppijatele uued sõnad meelde, mille põhjuseks peetakse õppijate kehva mälu, soovimatust iseseisvalt töötada ja sõnade mitteseostamist kontekstiga. Veel jääb kõlama õpetajate arvamus eestikeelsete sõnade erilise keerulisuse kohta (näiteks vajadus õppida iga sõna kindlasti kolmes põhivormis).

3.4. Grammatikaoskuse arendamine

Peamised grammatikaoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused on esitatud tabelis 6.

TABEL 6. Grammatikaoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Õpikus/töövihikus olevad ülesanded	100	77	93	91	57
Grammatikatabelite uurimine	23	39	40	73	29
Grammatikareeglite seletamine	100	69	87	91	100
Õpetaja loodud ülesanded	54	46	67	73	43
Õppijate endi avastused	54	62	67	82	43
Mängustatud ülesanded	54	85	73	82	57
Tekstiloome	46	23	67	82	57
Lünkharjutused	92	80	87	91	57
Jutustamine	31	15	60	64	29
Kirjeldamine	54	39	67	91	29
Võrdlemine	46	69	67	82	29
Skeemide kasutamine	54	23	60	82	43
Piltide kasutamine	62	69	73	64	14
Audio- ja videoülesanded	54	46	60	64	43

3.4.1. Grammatikaoskuse arendamise probleeme

Grammatikaoskuse arendamisel nähakse sagedasema probleemina õppijate emakeele ja eesti keele grammatika erinevusi (22% vastajatest, kõigil tasemetel). Konkreetsete raskete teemadena tuuakse välja käänete süsteemi, infinitiive, lause sõnajärge, liht- ja täisminevikku, sihitise käändeid ja muid rektsioonierinevusi.

Sageduselt järgmine probleem on see, et õpitud grammatika ei jõua õppijate tegelikku keelekasutusse (15% vastajatest, näited 29 ja 30).

- (29) Õppijad saavad aru, aga rääkimisel ja kirjutamisel teevad ühtesid ja samu vigu. (B1)
- (30) Õppijad, kes ei õpi ära või ei saa aru grammatika olulisusest ja jätkavad valesti rääkimist. (B2)

Probleemina tuuakse välja ka otsustamine, kui palju grammatikat õpetada. Seda raskendab asjaolu, et alati viibivad rühmas koos eri tüüpi õppijad: need, kes soovivad ja vajavad grammatikaseletusi, ja need, kes mitte (näide 31).

- (31) Õppijad jagunevad laias laastus kaheks: ühed, kes väga tahavad (ja ka minu meelest tõesti vajavad) eksplitsiitseid grammatikaseletusi, et keeles selgust saada ja ennast kindlalt tunda, ja teised, kes vahetut grammatikat ei talu ja kelle igasugune grammatikabel ajab lootusetult segadusse. Enamasti on õppija puhul muidugi tegemist mingi nende kahe kalduvuse kombinatsiooniga, aga kipub ikka olema nii, et kui ühele suunale üritad vastu tulla, siis teine pool kohe kannatab. (A1)

Palju õppijaid on koolist ja muudest varasematest keeleõppekogemustest omandanud hoiaku grammatika suuremahulise õppimise vajalikkuse suhtes ning ka see võib hakata keeleõpet segama (näited 32 ja 33).

- (32) Täiskasvanud tahavad liiga palju sellega tegeleda, tahavad loogikat ja selgeid vastuseid, uurivad iga üksikjuhu kohta, et miks ja kuidas. See võtab liiga palju aega. (A1)
- (33) Kui õppijad hakkavad iga sõna kohta eraldi küsima, aga miks, aga miks, aga miks jne. See on jube tüütu. (B2)

Mõnikord tunnevad õppijad eesti keele grammatika keerulisuse ees ka liiga suurt hirmu. (näide 34).

- (34) Kui pidevalt hakkab korduma lause “eesti keel on raske”, siis on natuke rohkem vaja pingutada – rääkida rohkem keelest ja vähem grammatikast. Rõhuda sellele, kui palju õppijad tegelikult juba oskavad, kiita ja tunnustada (A1).

Õpetajate jaoks on probleemiks ka see, et paljud õppijad ei tunne grammatikatermineid ega oma emakeele grammatikat, mis raskendab grammatika seletamist (näide 35).

- (35) Inimestel puuduvad vajalikud teadmised ka emakeeles, et grammatikat õppida. Inimesed ei tea, kuidas keel töötab. Heal juhul teavad nad ainsust ja mitmust ning olevikku ja minevikku. (A1)

Probleemina mainitakse veel ajapuudust grammatika piisavaks kordamiseks; teadmatust, mis keeles grammatikat õpetada, et kõik sellest aru saaksid, ning puudusi õppematerjalides (näide 36).

- (36) Õpikutes tormatakse mõnikord ette loomulikust omandamise järjekorrast, nt sihitise käänded tulevad ühe suure teemana, ehkki sellele on parem läheneda jupikaupa. (A2)

3.4.2. Grammatikaoskuse arendamise häid kogemusi

Häid tulemusi grammatika õpetamisel annavad paljude õpetajate arvates näidiste esitamine, grammatikatabelitega tutvumine, pidev harjutamine ja kordamine (nt lünkharjutuste täitmine) (näide 37).

- (37) Kui kursuse alguses tutvuda grammatikatabelitega ja alustada näiteks käänetevaheliste seostega, siis seaduspärasused avaldavad muljet. Liiga palju on levinud väärarvamusi, mida laisad õppijadki levitavad, et eesti keeles pole loogikat ega reegleid. On küll! Pisikesed toimivad reeglid innustavad. (B2)

Kasulik on juhtida tähelepanu lihtsatele seostele (näide 38), lasta õppijail endil grammatilisi seaduspärasusi avastada (näide 39), ise reeglid sõnastada, ise teemasid teistele (nt puudunutele) õpetada ja teiste vigu parandada. Sobivaks peetakse ka veebipõhiste vahendite (nt Sõnaveebi) kasutamist.

- (38) Lühikesed meeldejäädavad reeglid, nt -ne → -se, värvide õpetamisel efektiivne. Aga näited aitavad peamiselt, näited nagu luuletus pähe ja nende baasil seosed uutes olukordades. (A1)

- (39) Isekoostatud lihtsate tekstide võrdlemine, kus kasutatakse võrdlevalt osastavat ja omastavat, samuti liht- ja täisminevikku. (C1)

Oluliseks peetakse ka grammatikale kohe kasutusväljundi andmist ning seejuures eksida lubamist (näide 40).

- (40) Pöördelõppude harjutamine dialoogis on vist kõige tavalisem alg- tasemel. Lihtsamad asesõnad, ega ma eriti vigu ei paranda, proovime argusest üle saada, et oleks pingevaba ja tore õhkkond õppimiseks ning eksimine on täiesti inimlik. (A1)

Mõned õpetajad peavad oluliseks ka grammatikaseoste visualiseerimist, grammatika õpetamist sobivas kontekstis, huvitavate tekstide abil ja iga osaoskuse juures. Samuti tuleb esile mängustatud meetodite kasu grammatika õpetamisel (loovharjutused, lauamängud) (näited 41 ja 42).

- (41) Mängustatud ülesanded, etteantud grammatiliste mudelite rollimängus kasutamine. (B1)
 (42) Teha lauseid nii- ja naapidi. Nt kui õpime kasutama *des*-vormi, siis hiljem püüame teha *des*-vormi tagurpidi tagasi, nii nagu algselt oli. (B2)

Kokkuvõttes võib grammatikaõpet pidada keskmiselt **aktiivseks** ja keskmiselt **haaravaks**. Grammatikat õpitakse kõige sagedamini reeglite seletamise ning õpiku ja töövihiku traditsiooniliste lünkharjutuste abil. Õpetajate sõnul tehakse grammatikat õppides aga küllalt sageli ka mängustatud ülesandeid, kasutatakse pilte ja huvitavaid tekste ning lastakse õppijail endil grammatika kohta avastusi teha ja keelega katsetada. Grammatika õppimine tundub olevat **keskmiselt jõukohane**, kuid esineb ka mitmeid probleeme. Peamised probleemid on õpetajate arvates õppijate emakeele ja eesti keele grammatika erinevus ning õpitud grammatika mittejäudmine õppijate keelekasutusse, põhjustades korduvaid vigu õppijate tekstides. Probleemina nähakse ka grammatika õpetamise mahtu: eri õppijad vajavad grammatikaõpet eri määral ning osa õppijaid ootab liiga põhjalikku grammatikaõpet. Paljud õppijad ei tunne õpetajate arvates ka grammatikatermineid ning osa õppijaid tunneb grammatika ees hirmu. Õpetajad väidavad ka, et grammatika õpetamine õppematerjalides ei ole sageli loogiline ja õpikutes napib häid harjutusi.

3.5. Rääkimisoskuse arendamine

Rääkimisoskuse arendamiseks peamiselt kasutatavad tegevused on toodud tabelis 7.

TABEL 7. Rääkimisoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Õpikus olevad ülesanded	85	62	73	82	43
Vaba vestlus/arutlus (õpetaja ja kogu õpperühm)	92	100	100	100	100
Vaba vestlus/arutlus (väikestes rühmades)	80	80	80	100	86
Vaba vestlus/arutlus (paarides)	92	92	87	100	100
Vaba vestlus/arutlus (liikudes ja paarilisi vahetades)	54	62	60	91	71
Mudeldialoogid	80	69	67	46	0
Rollimängud	62	92	93	100	57
Improvestlused	31	23	60	91	43
Väitlus	0	15	53	100	57

3.5.1. Rääkimisoskuse arendamise probleeme

Kõige sagedasema probleemina (46% vastajatest kõigil tasemeil) kerkib esile õppijate rääkimishirm ja kartus teha vigu. Õppijad tunnevad end sageli ebakindlalt, ootavad õpetajalt pidevat tagasisidet, kardavad tunduda naeruväärsed. Mõni õpetaja kirjeldab ka täpsemalt oma tegevust õppijate rääkima julgustamisel (näide 43).

- (43) Õpetajana tahan algtasemel julgustada õppijaid lihtsalt igal viisil keelt kasutama ja mitte kartma eksimist, seepärast ma ei paranda kaugeltki kõiki vigu, pigem mõnda üksikut, kui üldse. Õppijates aga tekitab see

ebakindlust, ja tihti sellisel juhul teeb paranduse hoopis mõni teine õppija – mis omakorda tekitab õppijates segadust, miks siis õpetaja ei paranda neid. Mõnd õppijat on raske veenda, et võib rääkida ka ilma igas sõnas ja vormis lõpuni kindel olemata. (A1)

Teine suurem probleem rääkimisoskuse arendamisel on õpetajate hinnangul õppijate vähene sõnavara- ja grammatikaoskus. Seda probleemi nimetab kokku 27% vastajatest ja see esineb samuti kõigil tasemetel. Konkreetsemalt nimetatakse raskusi eesti keele sõnajärje ja rektsooniga (A1), suutmatust grammatikat kõnes kasutada (A2), lausete arusaamatut moodustamist ja õpitu rakendamist kõnelemisel (B1), piirdumist primitiivse sõnavaraga ja liiga lihtsa, tasemele mittevastava grammatikaga (B2), mugavustsooni jäämist ja mitte edasiarenemist ning kinnistunud valede sõnavormide ja keelendite kasutamist (C1).

Probleemina näevad õpetajad veel raskusi õppijate üldoskuste ja omaduste tõttu. Kui õppijad on introvertsed, neil napib õpetaja hinnangul suhtlemisoskust ja silmaringi, huumorimeelt ja fantaasiat ka emakeeles, on neid raske käivitada ja rääkima saada. Samuti mainitakse mõned korrad üleminekut emakeelele ja vähest enesejuhtivuse oskust (näide 44).

- (44) Õppijad ootavad õpetaja tagasisidet ja kui õpetaja jääb mõne teise laua juurde natukene kauemaks pidama, võib eelmises lauas mokaladaks minna. Mõnikord see võib-olla ei häiri, kuid väga tihti ma seda lubada ei saa, sest inimene on ju üsna mugav ja ei rakenda vestluses uusi õpitud sõnu, kui teda keegi ekstra ei jälgi. Väga vähesed on väga ennastjuhtivad. (B2)

Veel tuuakse mõned korrad välja rääkimisvõimaluste nappust, nii tundide lühiduse kui ka eestlastest tuttavate puudumise tõttu. Mõned õpetajad mainivad, et rääkimisoskuse arendamisega pole erilisi probleeme, sest inimesed üldiselt ikkagi tahavad rääkida.

3.5.2. Rääkimisoskuse arendamise häid kogemusi

Rääkimisoskuse arendamiseks soovivad õpetajad esiteks lihtsalt palju vabalt rääkida: teha tunniaustusringe, kus kõik räägivad, kuidas neil läheb; esitada küsimusi ja neile vastata; vestelda õpetajaga; rääkida aktuaalsetest uudistest. Madalamatel tasemetel (A1–B1) kasutatakse rääkimisoskuse arendamiseks palju dialooge: neid õpitakse pähe, luuakse ja esitatakse mudeldialooge ja vahetatakse seejuures partnereid (näide 45).

- (45) Mudeli abil harjutamine, nii et kõnelemine on toetatud ja ülesandes on muutujaid (nt küsitakse mitmelt kaasõppijalt, mis neile maitseb ja mis ei maitse). Samuti vestluskaaslaste vahetamisega rääkimine (nt “kohtumised”). (A2)

Kasutatakse ka loetud tekstide ümberjutustamist (A1, A2), vestluskaartide ja pildiseeriade järgi jutustamist, lugemistekstide kokkuvõtte tegemist (B1), multifilmidele teksti peale rääkimist. Rõõmustavalt palju mainivad õpetajad kõigil tasemeil peale C1 mängustatud ülesannete kasulikkust rääkimisoskuse arenemisele. Peamiselt kasutatakse laumänge, Aliase sõnaseletusmängu ja muid sõnavaramänge. Õpetajad kasutavad endi sõnul palju ka rollimänge, sh improvisatsioonilisi, mille puhul ei ole täpselt ette teada, mida öelda tuleb, seda juba alates tasemest A2 (näide 46) kuni C1.

- (46) Konkreetne näide: kohtud oma klassikaaslasega juhuslikult 10 aastat pärast lõpetamist. Vestelge. Analoogilised improvestlused panevad ka kõige tuimema õppija aktiivselt lobisema ja vigadele ei pööra keegi tähelepanu. (B1)

Osa õpetajaid pöörab tähelepanu ka õppijate psühholoogilisele toetamisele: ei katkesta rääkijat, loob klassis toetava õhkkonna, laseb õppijail esineda mitmekesi, kuulab rääkijat aktiivselt ja peegeldab õppija öeldut (näide 47) ning üritab muuta õppimise lõbusamaks (näide 48).

- (47) Õppija süvakuulamine, heade mõtete peegeldamine, kõnevoorust kokkuvõtete tegemine. Kui õppijat huviga kuulata, tunneb ta end arukana. (C1)

- (48) Väga palju aitab ka see, kui ülesandes on mingi väike vimka või huumorikild, naljaga on lõbusam ülesandeid sooritada. (A1)

Kõrgematel tasemetel on osutunud kasulikuks suunata õppijaid oma tekstis kasutama etteantud sõnu (B2). Samuti kasutatakse alates B-tasemest palju arutelusid ning osa õpetajatest rõhutab seejuures ka rääkimisteema huvitavuse olulisust (näide 49).

- (49) Vaba vestlusega rühmaarutelud. Kui anda piisavalt intrigeeriv teema, mille kohta igaühel on oma tugev isiklik arvamus, tekib neil tung seda ka väljendada ning õppijad hakkavad endalegi märkamatult rääkima. (B1)

Kokkuvõttes on rääkimisoskuse arendamine **keskmiselt aktiivne** ja **keskmiselt haarav**. Kõige rohkem vestlevad õpetajad ise kogu õppeühmaga. Samuti lastakse õppijatel sageli rääkida väikestes rühmades ja paarides. Liikumise ja paaride vahetamisega seotud tegevusi laseb õpilastel teha üle poole vastanud õpetajatest. Madalamatel tasemetel õpitakse palju dialooge pähe ja luuakse neid ise, jutustatakse loetud tekste ümber ja tehakse neist kokkuvõtteid. Kõigil tasemetel tehakse rollimänge. Improvestlusi kasutavad teistest rohkem B-taseme õpetajad. B- ja C-tasemel tehakse ka debatte ning osa õpetajaid rõhutab seejuures teema huvitavuse olulisust. Küllalt suur osa rääkimisülesannetest on pärit õpikutest. Rääkimisoskuse arendamine **ei ole alati jõukohane**. Peaaegu pooled küsitlusele vastanud õpetajad peavad probleemiks õppijate rääkimiskartust ja hirmu vigade ees. Õpetajate hinnangul takistab õppijail rääkida ka vähene sõnavara- ja grammatikaoskus (27% vastanuist) ning nõrgad üldoskused ja isikuomadused: introvertsus, vähene suhtlusoskus, kitsas silmaring, huumorimeele ja fantaasia vähesus, vähene enesejuhtivus. Õppijate psühholoogilisele toetamisele rääkimise ajal oskavad tähelepanu pöörata mõned õpetajad.

3.6. Kirjutamisoskuse arendamine

Kirjutamisoskuse arendamiseks peamiselt kasutatavad tegevused on toodud tabelis 8.

TABEL 8. Kirjutamisoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused (osakaal vastava taseme õpetajatest, üle 50% on märgistatud halliga)

Õppetegevus	A1	A2	B1	B2	C1
Õpikus olevad ülesanded	100	77	73	100	14
Õpetaja koostatud ülesanded	46	23	47	73	71
Kopeerimine	31	15	13	27	14
Tarbetekstide kirjutamine	46	77	40	82	71
Loovkirjutamine	54	46	93	100	71
Mudelkirjutamine	39	46	47	55	29
Arutluse kirjutamine	15	15	67	82	71
Kiirkirjutamine	8	8	13	27	0
Etteütlus	46	39	40	27	0
Ümberjutustus	31	31	60	55	29

3.6.1. Kirjutamisoskuse arendamise probleeme

Kirjutamisoskuse arendamise sagedasema probleemina kerkib esile õppijate oskamatus lauseid moodustada ja üldse teksti luua, soov kirjutada liiga keeruliselt ning ka mõtete nappus (24% vastajaid kõigil tasemetel, näited 50–52)

- (50) A2-taseme õppijale peab andma väga konkreetseid ülesandeid, loovkirjutamisega on raske, paljud pole harjunud oma mõtteid kirjalikult väljendama. (A2)
- (51) Olenevalt inimese loovusest ja “sõprusest” loovusega. Paljud ütlevad, et ma ei oska vene keeleski kirjandit kirjutada ... siis õpetadki ta vene keeles kirjandit kirjutama ja siis eesti keeles. (B2)
- (52) Katse venekeelseid liitlauseid eesti keeles kirjutada. (B1)

Teiseks teevad kirjutamise raskeks piiratud sõnavara ja puudulikud grammatikateadmised, mõnikord esitatakse õppijaile selles osas aga ka liiga kõrgeid nõudmisi (22% vastajaid kõigil tasemetel, näited 53 ja 54).

- (53) Eksimused vormide moodustamisel ja ühildumise ning rektsiooni kasutamisel. (A1)
- (54) Rektsioon; sihitise kasutamine; venepärase stiili kasutamine loovtöös. (C1)

Üks õpetaja näeb probleemi ka endas (55).

- (55) Suurim probleem on vast õige ülesandepüstitus? Nii et suurim probleem on mul iseendaga. (A1)

Kirjutamisoskuse arendamise kolmas probleem on selle ajamahukus (15% vastajaid). Kirjutamine ise võtab palju aega, mistõttu antakse see tihti kodutööks, ja kirjalikele töödele tagasiside andmine võtab ka palju aega. Kui õppijad kirjutavad kodus, siis võib olla probleemiks, et nad ei tee oma tööd ise ja et raskuste korral ei saa nad vajalikku abi. Madalamatel tasemetel valmistab õpetajatele mõnikord raskusi lisaks ka vigade parandamine (näide 56).

- (56) Ka igapäevase eraldi tagasiside andmine kirjutatu kohta on aeganõudev, eriti algtasemel ja natuke pikemate tekstide puhul, sest vigu esineb väga palju ja sageli sellistes asjades, mida ei peagi veel teadma. Minult nõuab mõttepingutust, milliseid vigu on oluline parandada ja milliseid mitte, ja kuidas parandusi selliselt esitada, et need õppijale rõhuvalt ei mõjuks. (A1)

3.6.2. Kirjutamisoskuse arendamise häid kogemusi

Arvatakse, et kirjutada tuleb igal juhul palju ja seejuures endale huvitavatel teemadel. Positiivse mõjuga on olnud ühiskirjutamine ja ühine analüüs (näited 57 ja 58).

- (57) Õppijatele on meeldinud sellised koduülesanded, kus tuleb näiteks ühisesse Google'i dokumenti kirjutada probleeme või küsimusi ja siis

teiste probleemidele erinevaid vastuseid või lahendusi või soovitusi pakkuda. See tekitab hasarti, sest õppijad saavad kirjutada oma tegeliku eluga seotud küsimustest, ja ühtlasi saavad kaasõppijatelt elulist tagasisidet ning teistele õppijatele oma soovitusi pakkuda. Ja selline Google'i dokument on pärast ka tunnis väga huvitav arutelumaterjal. (A1)

- (58) Koos kirjutamine – õpetaja tahvlile või Wordi ja õppijad genereerivad ideid, mida ja kuidas kirjutada. Hiljem analoogne ülesanne iseseisvaks lahendamiseks kodus. (B2)

Kirjutamisoskuse arendamisel on õpetajate arvates andnud häid tulemusi ka mudelkirjutamine etteantud näidiste järgi ning eri osaoskuste ühendamine kirjutamisülesandega. Mõne õpetaja arvates on kasulikud õpikuteksti ümberjutustused, etteütlused ja tõlkeharjutused ning küsimustele vastamine. Eraldi tuuakse esile aktiivsete ülesannete (näide 59) head mõju.

- (59) Õppijate aktiivsus tagasiside andmisel, ühiselt millegi kirjutamine, omavahel seotud voorude kirjutamine (nt sõnumivahetus, kus tuleb kokku leppida ühine väljasõit, kink ühisele sõbrale vms). (A2)

C1-tasemel tuuakse välja kindla sõnavara kasutamist tekstis ning põhjaliku tagasiside andmist ja selle järgi teksti ümberkirjutamist.

Kokkuvõttes on kirjutamisoskuse arendamine **keskmiselt aktiivne**. Kõige rohkem lastakse õppijail täita õpikus olevaid kirjutamisülesandeid. Küllalt palju tehakse loovkirjutamise ülesandeid, kirjutatakse tarbetekste ning B- ja C-tasemel ka arutlusi. Osa õpetajaid pooldab kirjutamise ühendamist teiste osaoskustega, mis muudab kirjutamise aktiivsemaks. Teine osa õpetajaid kasutab aga passiivsemat tüüpi ülesandeid, nagu ümberjutustused, etteütlused ja tõlkeharjutused. **Haaravusest** räägitakse kirjutamisoskuse arendamisega seoses suhteliselt vähe. Õpetajate sõnul tekitab õppijais aga hasarti, kui nad saavad ühiskirjutamise käigus reageerida end tegelikult huvitavatele küsimustele või tegelikele probleemidele. Kirjutamisoskuse arendamine ei ole alati **jõukohane**. Õpetajate väitel ei oska õppijad sageli lauseid moodustada ja teksti üles

ehitada, samuti napib neil mõtteid ja püütakse kirjutada liiga keeruliselt. Õpetajate arvates takistab kirjutamist õppijate puudulik sõnavara ja napid grammatikateadmised, kuid vahel esitavad õppijatele vastavast tasemest kõrgemaid nõudeid ka õpetajad. Etteantud näidiste järgi kirjutamist peab kasulikuks palju õpetajaid. Kõrgematel tasemetel rõhutatakse ka tagasiside saamise olulisust teksti arendamisel.

4. Järeldused ja kokkuvõte

Eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel kasutatakse küllaltki mitmesuguseid õppetegevusi kõigi osaoskuste, grammatika ja sõnavara arendamiseks. Õpetajad esitavad ka palju huvitavaid ülesandeid, mis on nende kogemuste põhjal olnud õppetöös tõhusad. Samas toovad õpetajad aga ka välja hulga probleeme, mis õppijatel eesti keelt õppida takistavad.

Vastuste analüüsi tulemusena võib öelda, et kõige rohkem **arenguruumi** on täiskasvanute eesti keele kursustel õppetöö **jõukohasuse** osas. Lugemis- ja kuulamistekstidest arusaamist takistab õpetajate arvates õppijate napp sõnavara, soov mõista teksti sõna-sõnalt ning kuulamise puhul ka liigne ärevus. Grammatika õppimise probleemidena nähakse grammatika erinevust õppijate emakeele grammatikast, õpitud grammatika mittejäudmist õppijate keelekasutusse ja sellest tulenevaid korduvaid vigu, õppijate väheseid terminoloogiateadmisi, eri õppijate erisugust vajadust grammatikaõppe järele ning osa õppijate hirmu grammatika ees. Ka kirjutamine ei ole õppijaile alati jõukohane, põhjusteks napp sõnavara ja vähesed grammatikateadmised, oskamatus teksti üles ehitada ning soov kirjutada liiga keeruliselt.

Kõige rohkem probleeme jõukohasusega on sõnavara ja rääkimise arendamisel, need toob esile ligi pool vastanud õpetajatest. Sõnavara põhiprobleemiks on sõnade halb meeldejäamine, mille põhjuseks peetakse õppijate kehva mälu, vähest iseseisvat õppimist ja oskamatus sõnu kontekstiga seostada. Õpetajad mainivad ka eesti keele sõnade erilist keerukust, näiteks vajadust õppida iga sõna ära kolmes vormis. Rääkimise

peamiseks probleemiks on hirm: õppijad kardavad rääkida ja kardavad teha vigu. Rääkimist takistab õpetajate meelest ka õppijate vähene sõnavara ja grammatikateadmised ning nõrgad üldoskused – vähene suhtlusoskus, kitsas silmaring, introvertsus, huumorimeele ja fantaasia puudus ning madal enesejuhtivus. Seega on õppetöö jõukohasuse probleemide põhjused õpetajate arvates peamiselt õppijais endis. Lisaks on õpetajate hinnangul puudusi ka õppematerjalides: seal napib häid tekste, eriti kuulamistekste ning grammatika õpetamine ei ole alati piisavalt hästi läbi mõeldud.

Kui õppetöö jõukohasusega on nii palju probleeme, võib siiski teha järelduse, et probleemid ei ole vaid õppijais, vaid arendada on vaja nii õppesisu ja õppetegevusi kui ka tunni ülesehitust. Õppetöö on õppijaile jõukohane siis, kui arvestatakse eesti keele kui teise keele oskuse loomulikku arengurada. Selleks peab õpetaja teadma, kui keerukas keelekasutus on vastaval tasemel olevaile õppijaile arusaadav ja kui keerukat, täpset ja sujuvat keelt suudavad õppijad ise kasutada. Õpetajal peavad olema ka teadmised eksplitsiitse ehk seletuspõhise ja implitsiitse ehk alateadliku õppe mõistliku vahekorra kohta keeleõppes. Samuti peab õpetaja mõistma keelestruktuuride arengumehhanisme, näiteks teadma, et õppija peab saama keerukamaid keelestruktuure enda loodud tekstides piisavalt kasutada, enne kui need täpseks ja automaatseks muutuvad. Õpetajate vastustest on näha, et nad ootavad õppijailt kohati ka mitmetasemekohaste keelestruktuuride üsna korrektset kasutust, mis võib pidurdada õppijate keelekasutuse katsetusi.

Arvestada tuleb ka õppimisprotsessi kui terviku loomulikku arengurada. Suur osa õpetajaid ei pühenda kursustel aega õpioskuste ja õpistrateegiate arendamisele. Näiteks tekstimõistmise strateegiaid õpetatakse peamiselt vaid kõrgematel tasemetel ja ka seal ei tee seda kaugeltki kõik õpetajad. Tõhusal keelekursusel peab õpetaja lähtuma õppijate keelelistest ja üldistest oskustest ning aitama neil sealt sobivas tempos edasi liikuda. Õppijaid saab toetada õppematerjalide ja tegevuste sobiva valiku ja järjestusega, näiteks valmistades nõudlikumate ülesannete täitmist ette vajalikke keelendeid, õpistrateegiaid ja osaoskuste alaoskusi

õpetavate harjutustega. Samuti on väga oluline õppijatele piisava iseisvuse andmine, neid samas õigel ajal ja parajal määral toetades. Keeleõppes on põimunud lingvistilised ja psühholoogilised protsessid, kuid õppijate psühholoogilise toetamise vajalikkuse oskavad välja tuua vaid mõned õpetajad. Seega tuleb senisest palju suuremat tähelepanu pöörata psühholoogiliselt turvalise, rõõmsa ja energilise õpiõhkkonna loomisele, sest ainult siis, kui õppijad tunnevad ennast tunnis hästi ja neil on energiat, saavad nad ennast avada ja suudavad toime tulla uue keele õppimise väljakutsetega.

Arenguruumi on kursustel ka õppetöö **aktiivsuse** osas. Küllaltki palju kasutatakse traditsioonilisi ja mitte eriti aktiivseid õppetegevusi, mis nõuavad tekstist info leidmist, küsimustele vastamist, grammatika ja sõnavara seletamist, kirjalike harjutuste täitmist, sõnade õppimist, vestlemist õpetaja ja kogu õpperühma vahel, ümberjutustuste kirjutamist jmt. Samas kasutab suur osa õpetajaid enda sõnul ka küllalt palju aktiivõppemeetodeid, näiteks mängustatud ülesandeid, vestlusi paarides ja väikestes rühmades koos liikumise ja vestluskaaslaste vahetamisega, rollimänge, debatte, loovkirjutamist jm. Häid kogemusi kirjeldades esitatakse mitmeid kasulikke ja toredaid ülesandeid.

Probleemid osaoskuste, grammatika ja sõnavara arenemisega näitavad aga, et autentset sisendit ja aktiivseid õppetegevusi on vaja kasutada rohkem ning need peavad olema paremini läbi mõeldud. Aktiivsed õppetegevused peavad moodustama suurema osa tunnist, vastama täpselt õppe-eesmärkidele ning olema teadlikult järjestatud kergemalt keerukamateni, toetatutelt vaba keelekasutust nõudvamateni. Paaris- ja väikerühmades tehtavad eri tüüpi ülesanded ja harjutused, milles õppijad räägivad korraka, peaksid moodustama suurema osa tunnist, ja õpetaja seletused ning kogu õpperühmaga koos tehtavad ülesanded väiksema osa. Kokkuvõttes peab iga õppija saama keeletunnis võimalikult palju keelelist sisendit ja proovida ise võimalikult palju keelt suhtluseesmärkide saavutamiseks kasutada.

Õppeteemade, -tekstide ja -ülesannete **haaravuse** teema ei kerki õpetajate vastustest palju esile. Osa õpetajaid nimetab õppetekstide

huvitavuse vajalikkust ning nende jaoks on probleem, kui õpikuteks-
tid alati sellised ei ole. Sel juhul püütakse kohati tekste ka ise lisainfo
vmt huvitavamaks muuta. Samuti mainib osa õpetajaid rääkimis- ja
kirjutamisülesannete teema huvitavuse ning tähenduslikkuse tähtsust
õppijate käivitamisel. Õpetajate vastustest ilmneb kohati ka loovate,
improvisatsiooniliste ja aktiivsete ühistegevuste positiivne mõju õppijate
tegevusse haaramisel. Mitme õpetaja hinnangul on õppijaile haarav ka
grammatikaga tegelemine.

Haaravus on tõhusa õppetöö oluline omadus, kuid õpetajate vas-
tustest jääb siiski mulje, et see ei ole praegu õppetöö läbiviimisel kõige
olulisem. Kasutatakse küllalt palju õpikutekste ja ülesandeid ning eksami-
tüüpi ülesandeid, mis ei ole alati väga haaravad, sest ei sisalda uudset
infot, ei paku põnevust ja intriigi ning võimalusi tugevate emotsioo-
nide tundmiseks. Aktiivõppeülesanded, sh eriti mängustatud-improvi-
satsioonilised ülesanded on potentsiaalselt väga haaravad, kuid nende
haaravus sõltub suurel määral ülesannete läbiviimise oskuslikkusest:
rühmatunde ja õpiõhkkonna loomisest, õppijate oskuslikust käivita-
misest, ülesannete sobivast valikust ja järjestusest, ülesannete parajast
raskusastmest ja rühma targast juhtimisest.

Kokkuvõttes on eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursuste
õppemetoodikal päris palju arenguruumi nii õppetöö jõukohasuse kui
ka aktiivsuse ja haaravuse osas. Edasiliikumiseks on vaja arendada nii
õpetajate esmast väljaõpet kui ka täiendusõpet. Kõigil õpetajatel peavad
esiteks olema süsteemsed tänapäevased teadmised eesti keele kui teise
keele oskuse loomulikust arengurajast ja keeleoskuse arenemise põhi-
mõtetest. Teiseks peavad õpetajad valdama suurt hulka tänapäevaseid
aktiivõppemeetodeid ning oskama neid keeletunnis õigel ajal ja õigel vii-
sil kasutada. Kolmandaks peavad õpetajatel olema teoreetilised teadmi-
sed õppimisprotsessist ja rühmajuhtimisest ning ka praktilised oskused
neid teadmisi rakendada. Samadest põhimõtetest lähtuvalt on vaja aren-
dada ka õppematerjale, sest neil on õppetegevustele suur mõju. Õppe-
metoodika uurimist ja arendamist on kindlasti samuti vaja jätkata. Selle
küsitlemise vastused iseloomustavad õppemetoodikat vaid aktiivsemate ja

õppetöö arendamisest huvitatute õpetajate vaatenurgast. Edaspidi on vaja viia läbi tunnivaatlusi ning uurida õppijate keeleoskuse arenemise ja eesti keele õppesse suhtumise seoseid kursustel kasutatavate õppe-tegevustega.

Kirjandus

- APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org> (19.2.2021).
- Brophy, Jere 2016. Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele ['Motivating Students to Learn']. Tallinn: Archimedes.
- CEFR = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine ['Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment']. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2007.
- Demirezen, Mehmet 2011. The foundations of the communicative approach and three of its applications. – *Journal of Language and Linguistic Studies* 7 (1), 57–71.
- Dewaele, Jean-Marc 2005. Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. – *The Modern Language Journal* 89 (3), 367–380. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Dewaele, Jean-Marc 2015. On emotions in foreign language learning and use. – JALT 2015 Conference Article. *The Language Teacher* 39 (3), 13–15. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>
- Dörnyei, Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *The Modern Language Journal* 78 (3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Zoltán, Tim Murphey 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Eesti keele majad ['Estonian Language Houses']. <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-majad> (26.2.2021).
- Eesti keele tasemeeksamid ['Estonian Language Proficiency Examinations']. <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/eesti-keele-tasemeeksamid/> (26.2.2021).
- Eksamistatistika ['Statistics of the Examinations']. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/12/EK_Statistika_2020.pdf (26.2.2021).
- Ellis, Nick C. 2003. Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – C. J. Doughty, M. H. Long (eds.). *The*

- Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell Publishing, 63–103.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. – *Porta Linguarum* 8, 9–20.
- Hadfield, Jill 2010. Rühmadünaamika võorkeeletunnis [‘Classroom Dynamics’]. Tallinn: Argo.
- Harmer, Jeremy 2007. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Housen, Alex, Folkert Kuiken, Ineke Vedder 2012. Complexity, accuracy and fluency. Definitions, measurement and research. – A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. *Language Learning & Language Teaching* 32. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1–20. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- INSA 2020. Integratsiooni Sihtasutuse aastaraamat 2019. https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/insa_aastaraamat_2019.pdf (26.2.2021).
- Karm, Mari 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis [‘Teaching Methods in Higher Education’]. Tallinn: SA Archimedes. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:121275> Keeleamet. <https://www.keeleamet.ee/et> (26.2.2021).
- Kikas, Eve, Aaro Toomela (toim.) 2015. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine [‘Learning and Teaching in the Third Stage. General Competences and Their Development’]. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2008. Eesti keele õppekomplekt B1, B2 [‘Estonian Language Learning kit for B1, B2’]. Tallinn: Ilo
- 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’]. *Dissertations on Humanities* 43. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge löbu? [‘Learning Estonian as a second language – hard work or easy fun?’] – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 39–57.
- Kitsnik, Mare 2020. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend [‘Guidelines for the Preparation and Assessment of Teaching Materials for Estonian as a Second Language’]. RITA-Ränne projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf (26.2.2021).

- Kitsnik, Mare, Jelena Berezina 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel [‘The effect of gamified learning on the use of Estonian as a second language by third grade pupils’]. – Eesti Rakenduslingvistika aastaraamat 17.
- Kitsnik, Mare, Pirkita-Maarja Hallas 2020. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse [‘The effect of gamified learning activities on the attitudes of 9th grade pupils towards lessons of Estonian as a second language’]. – Eesti Rakenduslingvistika aastaraamat 16, 77–94. <https://doi.org/10.5128/ERYa16.05>
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2006. Naljaga pooleks [‘Estonian Language Learning Kit for Elementary Level’]. Tallinn: Iduleht.
- Krull, Edgar 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat [‘Handbook of Pedagogical Psychology’]. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kärtner, Piret 2000a. Lugesioskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik [‘Developing Reading Skills’]. Tallinn: Tea kirjastus.
- Kärtner, Piret 2000b. Kuulamisioskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik [‘Developing Listening Skills’]. Tallinn: Tea kirjastus.
- Kärtner, Piret 2000c. Kõnelemisioskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik [‘Developing Writing Skills’]. Tallinn: Tea kirjastus.
- Larsen-Freeman, Diane 2007. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2009. Tere [‘Estonian for Beginners 0–A1’]. Tallinn: Kirjatark.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2016. Tere jälle [‘Textbook of Estonian A1–A2 (B1)’]. Tallinn: Kirjatark.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2020. Tere [‘Estonian for Beginners 0–A1’]. Tallinn: Kirjatark.
- Nordin, Razanawati, Lin Siew Eng 2017. Text-selection for teaching reading to esl tertiary students: A study on genre and content preferences. – International Journal of Instruction 10 (1), 71–84. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1015a>
- Pesti, Mall 2016. E nagu Eesti [‘Estonian Textbook for Beginners’]. Tallinn: Kiri-Mari Kirjastus.
- Pesti, Mall 2018. K nagu Kihnu [‘Estonian Textbook for B2’]. Tallinn: Kiri-Mari Kirjastus.
- Richards, Jack C. 2006. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: University Press.

- Saar Poll 2013. Keeleõppe arendamise programmide mõju uuring [‘Study on the impact of language learning development programs’]. Tellija: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Tallinn. <http://hdl.handle.net/10062/40695>
- Sõnaveeb. <https://sonaveeb.ee/> (19.2.2021).
- Thornbury, Scott 2002. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Thornbury, Scott 2019. *Learning Language in Chunks*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/10/Learning-Language-in-Chunks.pdf> (19.2.2021).
- Tomlinson, Brian 2010. Engaged to learn ways of engaging ESL learners. – *Advances in Language and Literary Studies* 1 (1), 29–55. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.1n.1p.29>
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. – *Language Teaching* 45 (2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, Brian (ed.) 2013. *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury.
- Vallimäe, Tanel, Triin Roosalu, Epp Kallaste, Aivar Joorik 2018. Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus [‘Estonian language learning in integration and employment policy’]. 3. osa uuringust “Keeleõppe pakkujate analüüs”. Tallinn: Centar, Tallinna Ülikool.

Engagement, activity and affordability of learning activities in Estonian as a second language courses for adult learners: Analysis of teachers' opinions

MARE KITSNIK, KATRIN MIKK

University of Tartu

Estonian as a second language is mostly taught to adults in language courses. The courses are very popular among the target group, but the effectiveness of the courses is not always very high: a large part of those who have passed the course are unable to take the necessary language exam or use Estonian outside the classroom (Saar Poll 2013, Eksamistatistika). The effectiveness of learning a second language depends on many factors, one of which is the teaching methodology used. Today, it is considered that there is no universal methodology, but effectiveness is ensured by the engagement, activity and affordability of learning activities for the target group (Dörnyei 1994; Richards 2006; Brophy 2016; Tomlinson 2010, 2012; Kitsnik 2020).

The methodology used in teaching Estonian as a second language for adult learners has not been scientifically researched so far. This article focuses on teachers' assessment of the teaching activities used in their lessons. In order to obtain survey data, a survey was conducted among training companies approved by Keeleamet (the Language Board), Estonian language houses and teachers of the adaptation program. 59 teachers responded to the survey, 61% of whom have more than 10 years of teaching experience. The survey consisted of 35 questions (both multiple-choice and open-ended) on learning activities, problems and good practices used to develop listening, reading, speaking, writing, vocabulary and grammar skills.

In their opinion, teachers use quite authentic teaching materials, and different learning activities (Larsen-Freeman 2007). According to teachers, almost all of them who responded to the survey at least sometimes use gamification. The main problems were students' fear of speaking Estonian (mentioned by 46% of respondents) and poor memorization of new words by students (also 46%

of respondents). In addition the common problems were a shortage of good teaching texts (especially listening texts), the ambiguity of the volume of teaching grammar, the students' insufficient learning habits and learning strategies, and the lack of language practice outside of lessons. The descriptions of good practices highlighted the importance of the interest and informativeness of the study texts and the usefulness of the activity, creativity, diversity and systematic nature of the tasks.

The problems that have emerged point to the need to develop teaching methods for adult Estonian language courses. As follows, there would be a need for lesson surveys, student surveys and testing to obtain more detailed information on the impact of the content and format of learning activities from sources other than teachers. It would then be worthwhile experimenting with interventions in mainstream learning activities through a systematic curriculum based on modern language learning principles and successful experiences to date, focusing on finding solutions to the main problems that have arisen.

Keywords: second language learning; learning activities; language courses; engagement; activity; affordability; Estonian language

Mare Kitsnik

Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
mare.kitsnik@ut.ee

Katrin Mikk

Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
katrin.mikk@ut.ee