

Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs

MARE KITSNIK, JELIZAVETA KROMBERG
Tartu Ülikool

Ülevaade. Grammatikaõpe on teise keele formaalõppe oluline osa. Tõhus grammatikaõpe peaks olema kommunikatiivne ehk arendama keeleõppijate oskust kasutada grammatikat suhtluses ladusalt, olukohaselt ja paindlikult. Artiklis otsitakse vastust küsimustele, milliseid grammatikaõppe võtteid põhikooli eesti keele kui teise keele tunnis kasutatakse ning mil määral need vastavad tänapäevastele kommunikatiivse grammatikaõppe põhimõtetele. Vastuse saamiseks on viidud läbi juhtumianalüüs ühe suure kooli kaheksanda ja seitsmenda klassi õpperühmade eesti keele kui teise keele 16 tunnis. Tegemist on suunda andva uuringuga, mis tõstatab olulisi küsimusi, mille uurimist tuleks edaspidi jätkata ulatuslikuma materjali põhjal.

Võtmesõnad: teise keele õpe; traditsiooniline grammatikaõpe; kommunikatiivne grammatikaõpe; põhikool; eesti keel

1. Sissejuhatus

Grammatikaõpe on teise keele formaalõppe tavaline osa ning üldiselt on nii õpetajad kui ka õppijad veendunud, et grammatikat on vaja õpetada ja õppida. Küsimus on aga, kuidas seda võimalikult tõhusalt teha. Grammatika õpetamises võib eristada kahte peamist suunda: traditsiooniline

ja kommunikatiivne. Tänapäeval on teiste keelte õppes valitsev kommunikatiivne lähenemine, kuid ka traditsiooniline õpe on kasutusel.

Vene õppekeelega põhikoolis õpitakse eesti keelt teise keelena kokku umbes tuhat tundi, kuid põhikooli lõpuks saavutatav eesti keele oskus jätab siiski palju soovida. Praegu sooritatakse põhikooli lõpus B1-taseme ehk iseseisva keelekasutaja madalama taseme (EKR 2007) eesti keele eksam ning isegi selle sooritab edukalt vaid kaks kolmandikku tavaklassis (st mitte keelekümblusklassis) õppinud õpilastest (SA Innove). Uues, loodetavasti varsti vastu võetavas õppekavas on määratud, et võimalikult paljud põhikoolilõpetajad peavad jõudma eakohase B2-taseme keeleoskuseni (EKR 2007, Õppekava). Nii kõrge eesmärgi saavutamiseks on lisaks muudele keeleõpet toetavatele võimalustele vaja arendada ka keeletunnis toimuvat õpet, millel on oluline mõju keeleoskusele (Dörnyei 1994; Gardner 2007).

Kuidas põhikooli eesti keele kui teise keele tundides grammatikat õpetatakse, ei ole palju uuritud. 2013. aastal läbi viidud mahukas uuringus tehti muuhulgas eesti keele kui teise keele tundide vaatlusi 9.–12. klassides ning intervjuusid eesti keele õpetajatega. Grammatikaõppe kohta näitasid tulemused selle ebatõhusust. Grammatikat seletati vähe ja liiga keeruliselt. Enamasti seisnes grammatikaõpe õpikus, töövihikus või töölehtedel olevate kirjalike ülesannete täitmisel. Suhtlemist nõudvaid kommunikatiivseid grammatikaülesandeid esines ainult kümnenädikus vaadeldud tundides, kuigi kolmveerand õpetajatest väitis end neid sageli kasutavat. (Metslang jt 2013) Mõned autorid (Rüütel 2019; Kitsnik & Sooalu 2020) märgivad, et õpilased hindavad grammatikaõpet kooli eesti keele kui teise keele tundides üldiselt kasulikuks, kuid igavaks ja demotiveerivaks – põhjuseks peetakse eesti keele grammatika keerulisust ja ebaloogilisust.

Siinses artiklis käsitletakse juhtumianalüüsi, mille eesmärk on tõstatada olulisi küsimusi põhikooli eesti keele tundide grammatikaõppe kohta. Uuringu raames viidi läbi 16 tunnivaatlust ühe suure kooli kaheksandate ja seitsmendate klasside eesti keele kui teise keele tundides ning analüüsiti neis toimunud grammatikaõpet suunatud sisuanalüüsi

meetodiga. Uuringus ei kogutud õpetajate ega õpilaste subjektiivseid hinnanguid grammatikaõppele, eesmärk oli koguda võimalikult objektiivseid andmeid keeletundides tegelikult toimuva kohta. Artiklis otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele.

1. Milliseid võtteid kasutatakse vaadeldava kooli eesti keele kui teise keele grammatika õpetamisel kaheksandas ja seitsmendas klassis?
2. Mil määral vastavad kasutatud võtted tänapäevase kommunikatiivse grammatikaõppe põhimõtetele?

Artiklis antakse teoreetiline lühiülevaade traditsioonilise ja kommunikatiivse grammatikaõppe olemusest, kirjeldatakse tunnivaatluste käigus nähtud grammatikaõpet ning analüüsitakse seda teoreetilistest seisukohtadest lähtuvalt. Artikli lõpus antakse ka mõni soovitus grammatikaõppe arendamiseks.

2. Kaks erinevat lähenemist grammatikaõppele

Kuidas grammatikat õpetatakse, sõltub õpetaja arusaamadest, kasutatavast materjalist ja meetodist ning oskustest erisuguseid võtteid rakendada. Laias laastus võib grammatikaõppe jagada kaheks: traditsiooniline ja kommunikatiivne.

2.1. Traditsiooniline grammatikaõpe

Traditsiooniline grammatikaõpe toimub grammatika-tõlkemeetodi (ingl *grammar-translation method*) järgi. Meetod on kujunenud väga ammu, selle sisuks on tekstide lugemine ja tõlkimine, grammatikareeglite õppimine ja grammatikaülesannete täitmine (vt Kingisepp & Sõrmus 2000; Larsen-Freeman 2007). Traditsioonilise grammatikaõppe eesmärk on anda õppijaile teadmised õpitava keele süsteemi kohta, mis peaks seejärel iseenesest üle kasvama suhtlusoskuseks. Õpetatavad grammatikateemad on ette nähtud õpiku või õpetaja valiku põhjal. Traditsiooniline grammatikaõpe on õpetajakeskne ja deduktiivne. Enamik

õppetunni ajast kulub õpetaja üksikasjalikele lingvistilistele seletustele õpitava keelestruktuuri vormimoodustuse ja kasutuse reeglite kohta (Rama & Agulló 2012).

Õpitud reeglite kasutamist harjutatakse ülesannetega, mille peaesmärk on vormide mehaaniline kordamine ja meeldejätmise. Ülesanded on enamasti kirjalikud, keskendunud vormimoodustusele ning koosnevad kontekstivabadest üksiksõnadest või -lausetest, mis ei ole seotud õpitava üldteema ega osaoskustega. Tüüpilised ülesannete tüübid on tõlkimine, vigade parandamine, lünkade täitmine ja sulgudes olevate sõnade õigesse vormi panemine (näide 1). (Krall & Sõrmus 2000) Ülesandeid täidetakse tavaliselt individuaalselt, kontrollitakse seejärel koos kogu õpperühma ja õpetajaga ning parandatakse kõik vead.

- (1) Katkend ülesandest (Siirak 2016: 35)

Loe laused enneminevikus.

Isa rääkis, et tal (olema) raske päev. Tütar seletas, et ta (käima) tervisekeskuses ujumas. Ma ei teadnud, et vanemad (helistama) mulle päeva jooksul mitu korda. Vanaema jutustas, kuidas ta noorena pidudel (käima). Õpetaja lubas klassist lahkuda neil, kes oma kontrolltöö (lõpetama).

Näite 1 ülesandes ei võimalda konteksti puudumine õppijail aru saada, mis tähendust enneminevik edastab ning miks ei sobiks mitmesse lausesse hoopis lihtminevik, nt *Vanaema jutustas, kuidas ta noorena pidudel käis*.

Traditsioonilised grammatikaseletused ja -ülesanded ei ole elulised ega seotud õppijaile oluliste teemadega. Seega ei ärata need paljudes õppijates huvi, mis vähendab tunduvalt õppimise tõhusust. Osa õppijate jaoks ei ole liiga lingvistilised reeglid ja ülesanded ka jõukohased ja nad ei õpi neist peaaegu midagi. Osal õppijaist võib traditsiooniline grammatikaõpe arendada oskust mõista keelesüsteemi ja kasutada teatud grammatikareegleid juhul, kui nende kasutamisel on aega mõelda ja ennast kontrollida. Traditsiooniline grammatikaõpe ei võimalda õppijail aga harjutada õpitavaid grammatikanähtusi elulistes, improvisatsioonilistes suhtlusülesannetes. Seega ei arene õppijail

oskus kasutada grammatikat automaatselt, kiirelt ja paindlikult vastavalt suhtlusolukorrale ning olemasolevale keelepagasile. Sellise oskuse puudumine kahandab keelelist enesekindlust ja tekitab tegelikus elus suhtlusbarjääri (vt Kitsnik & Sooalu 2020; Novak 2021).

Õpetajail võib olla lihtne traditsioonilist grammatikaõpet läbi viia ja see võib osale õppijaist mõnes mõttes ka meeldida. Selline õpe tekitab aga vaid illusiooni keele valdamisest, kuid tegelikult takistab suhtluspädevuse arenemist. Vaatamata uute õppevõtete tekkimisele on traditsiooniline grammatikaõpe visalt vastu pidanud ja siiani kasutusel. See meetod domineerib ka praegu mitmetes eesti keele kui teise keele õpikutes (Siirak 2014, 2015, 2016; Mangus & Simmul 2019, 2020, 2021) ning ka tulevastele õpetajatele mõeldud eesti keele võõrkeelena grammatika erikursuse õppekirjanduses: Valmis & Valmis 2004; Rammo jt 2012; Pool 2019 jt; ÕIS.

2.2. Kommunikatiivne grammatikaõpe

Vastandina grammatika-tõlkemeetodile sai 1960. aastatel alguse kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*) eesmärgiga arendada õpitavas keeles suhtluspädevust. Suhtlusoskuse saavutamiseks pakutakse õppijaile suuremahulist autentset sisendkeelt ning rohkelt võimalusi ise keelt kasutada, mida peetakse keeleoskuse omandamise peatingimusteks. (Kingisepp & Sõrmus 2000; Richards 2006; Larsen-Freeman 2007) Praegu on kommunikatiivne lähenemine teise keele õppes domineeriv.

Kui mõnikord arvatakse, et kommunikatiivses õppes ei õpita grammatikat üldse, siis nii see tegelikult ei ole. Grammatika on suhtluspädevuse oluline osa (Canale & Swain 1980) ning keeletunnis ainult autentse sisendi saamisest ja ise keele kasutamisest ei pruugi piisata grammatikaoskuse täielikuks väljakujunemiseks (Ellis 2002). Selle üheks põhjuseks võib pidada sisendi ja väljundi ebapiisavat mahtu keeletunnis. Teiseks põhjuseks võib olla asjaolu, et suhtluseesmärkide saavutamiseks võib kohati piisata ka teatud ebatäpsustega keelekasutusest. Paljud

uurijad (Lightbown & Spada 1990; Celce-Murcia 1991; Larsen-Freeman 1995; Norris & Ortega 2000; Ellis 2002 jt) rõhutavad seega teadliku grammatikaõppe olulisust ka kommunikatiivses õppes.

Kommunikatiivses keeleõppes õpitakse grammatikat aga grammatika-tõlkemeetodist täiesti erinevalt. Grammatikateemad ei ole rangelt järjestatud, vaid on seotud õpitavate üldteemadega ja õppijate suhtlusvajadustega. Teadliku õppega toetatakse neid struktuure, mis on vastaval keeleoskustasemel funktsionaalselt olulised ning õppijaile jõukohased, kuid samas veaohalikud (Kitsnik 2011). Näiteks kui B1-taseme poole liiguvad õppijad eksivad sageli lihtmineviku kasutamises, tuleks selle teemaga teadlikult tegeleda. Teiseks on kommunikatiivne grammatikaõpe õppijakeskne ja pigem induktiivne (Rama & Agulló 2012). Kõigepealt on õppijail kasulik õpitavat struktuuri tajuda autentsetes kirjalikus või suulisel tekstis, mis modelleerib struktuuri kasutuskontekste (Nunan 1998). Seejärel suunatakse õppijaid loomulikku keelekasutust analüüsima ja ise reegleid tuletama, mis nõuab pingelisemat mõttetööd ja aitab õppijail grammatika enda jaoks tähenduslikuks muuta. Väga oluline on ka keskendumine mitte ainult vormile, vaid vormi, tähenduse ja funktsiooni komplektile (Kitsnik 2011; Larsen-Freeman 2014). Näiteks B1-tasemel tingivat kõneviisi õppides, tuleks lisaks vormimoodustusele õppida tingiva kõneviisi tingimuse ja viisakuse tähendust ning harjutada, millistes situatsioonides on tingiva kõneviisi kasutamine asjakohane. Grammatikat õppides võib kasutada lingvistilist terminoloogiat, kui see on õppijaile tuttav, kuid grammatikast võib rääkida ka tavakeeles. Kõige tõhusamalt omandatakse struktuur, kui seda õpitakse seotult eri osaoskuste ja eriteemadega. (Kitsnik 2011)

Tegelikult grammatikaoskuseks ei piisa grammatikareeglite mõistmisest, vaid on vaja suuta grammatilisi struktuure loomulikus suhtlusolukorras ladusalt ja paindlikult kasutada (Kitsnik 2011; Larsen-Freeman 1997, 2014). Selle oskuse saavutamiseks korraldatakse õpitavaid struktuure tähenduslike ülesannete abil ning harjutatakse aktiivselt elulistest suhtlusituatsioonides (Richards 2006; Kitsnik 2011; Rama & Agulló 2012). Nii saavad õppijad testida oma hüpoteese selle kohta, kuidas struktuurid

on moodustatud, mida nende kasutus tähendab ja kuidas mõjub. Vigu parandatakse vastavalt ülesande eesmärgile: täpsusele suunatud ülesannetes parandatakse kõik kõrvalekalded, sujuvusele suunatud ülesannetes tegeldakse aga vaid suhtlusarusaamatusi põhjustavate vigadega (Kitsnik & Midt 2022). Grammatiliste mudelite harjutamine aitab kaasa nende automatiseerumisele, mis omakorda vabastab õppijate tähelepanu ressursse, mida saab kasutada mujal (Gatbonton & Segalowitz 1988). Sageli on kommunikatiivsed ülesanded suulised, mitmekesised ja huvitavad ning sisaldavad ka mängustatud elemente, et kindlustada õppijate haaratust (Kitsnik 2011; Kitsnik & Hallas 2020; Kitsnik & Berezina 2021).

Eesti keele kui teise keele õpe tugineb Euroopa keeleõppe raamdokumendile, milles lähtutakse kommunikatiivse ja funktsionaalse keeleõppe põhimõtetest (EKR 2007). Uues, loodetavasti peagi vastu võetavas õppekavas on öeldud, et eesti keele kui teise keele õppes on eriti oluline õppe huvitavus ja jõukohasus, et tekiks ja säiliks keeleõppe motivatsioon. Öeldakse ka, et õppetöös tuleb kasutada tänapäevaseid ja kaasahaaravaid õppematerjale ning inspireerivaid aktiivõppemeetodeid, mille abil saavad õpilased palju keelt kasutada. (Õppekava) Eesti keele kui teise keele uuematest kooliõpikutest on aktiivseid kommunikatiivseid, sh mängustatud elementidega grammatikaülesandeid palju Mare Kitsniku õpikutes “Sõnajalaõis B2.1” (2019b) ja “Sõnajalaõis B2.2” (2020), mille kasutamise edukust õppetöös on näidanud Jelizaveta Novak (2021) oma magistritöös. Täiskasvanutele mõeldud B1-taseme õpikutes “Naljaga ...” ja “...pooleks” (Kitsnik & Kingisepp 2021a, 2021b) kasutatakse samuti palju kommunikatiivseid mängustatud grammatikaülesandeid.

Head grammatikaülesanded on eesmärgistatud, nende fookus võib olla suunatud vormile, tähendusele või funktsioonile. Kui harjutamist vajab grammatikastruktuuri vorm, siis on kasulik, kui õppijad peavad õpitavaid vorme palju kordama ja saavad seejuures korrigeerivat tagasisidet. Näiteks võib lihtmineviku vorme harjutada järgmiselt: iga õppija saab õpetajalt lipiku, millel on lause eile tehtud tegevuse kohta, nt *eile ma jooksin bussi peale, eile ma sõin spagette, eile ma silitasin kassi*. Õppijad näitavad üksteisele oma lipikul olevat lauset pantomiimiga ning

kaaslased peavad ära arvama, mis tegevust näidati ning nimetama selle lihtmineviku vormis. Kui arvaja eksib lihtmineviku vormimoodustuses, siis õppija, kellel on lipik korrektse lausega, saab teda suunata. (vt Kitsnik 2019a, 2019b: 13; Kitsnik & Kingisepp 2021a: 75)

Tähendusele keskendunud õppetegevustes on vaja luua õpitava vormi seos reaalse eluga. Näiteks saab kohatagasõnade *juures, all, peal, ees, taga, küljes, keskel, otsas* jm õppimiseks luua klassiruumis improvisatsioonilisi pantomiimpilte. Iga õppija kujutab ennast pildil mingis rollis, asetseb vastaval kohal ja nimetab seda, nt *mina olen jõulukuusk ja olen toa keskel, mina olen täheke ja olen kuuse otsas, mina olen kingikott ja olen kuuse all* jne (vt Kitsnik 2019b: 71). Lihtmineviku tähenduse harjutamiseks võib teha väikeses rühmas improjutu. Selle jaoks lepitakse kõigepealt kokku loo peategelane, näiteks kakuke ja tema tegutsemismotiiv, näiteks soov minna trenni. Seejärel veeretatakse piltidega jutukuubikut ja öeldakse vastava pildiga seotud lauseid lihtminevikus, nii et neist tekiks seotud lugu. Näiteks kui jutukuubikut veeretades tuleb arvuti pilt, võib öelda *ühel hommikul surfas kakuke netis ja nägi järsku huvitavat spordiklubi kuulutust*. Kui järgmisena tuleb raha pilt, võib lugu jätkata *kakuke luges kuulutust ja sai teada, et algab uus joogatrenn, mis oli aga kahjuks tema jaoks veidi liiga kallis*. (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 105)

Omadussõna võrdlusastmete kasutusfunktsiooni harjutamiseks võib teha riidepoe müüja ja ostja dialoogi, milles ostja mängib kindlat rolli, näiteks *Kalevipoega*, aga teised peale tema ei tea, mis rollis ta on, vaid peavad selle dialoogi põhjal ära arvama. Ostja ostab endale komplekti uusi riideid ja esitab nende kohta erisuguseid küsimusi, kasutades omadussõna keskvärret, nt *Kas teil on veidi suuremat pluusi? Kas teil on veidi pikemat vööd? kas teil on lihtsamaid ja mugavamaid pükse?* (vt Kitsnik & Kingisepp 2021b: 126–127). Head grammatikaülesanded on järjestatud lihtsamalt keerukamateni, ettevalmistatumatelt improvisatsioonilisemateni. Kommunikatiivseid ülesandeid saab läbi viia nii, et neid suudaksid korraga täita eri tasemega õppijad ning kõigil oleks võimalus kogeda edutunnet. (Ur 2009)

3. Uurimismaterjal ja -meetod

Siinse artikli aluseks on juhtumiuuring ühe suure kooli kaheksandate ja seitsmendate klasside eesti keele kui teise keele tundides. Uurimismaterjali kogumiseks viidi läbi 16 tunnivaatlust 2018. aasta detsembrist kuni 2019. aasta veebruarini. Eesmärgiks oli koguda võimalikult autentset materjali, seetõttu viis vaatlused läbi siinse artikli üks autor Jelizaveta Kromberg, kes oli sel ajal Tartu Ülikooli tudeng. Eeldasime, et tudengi tunnis viibimine mõjutab nii õpetajat kui ka õpilasi kõige vähem. Vaatlused toimusid nelja erineva õpetaja 45-minutilistes tundides, milles osales keskmiselt 15 õpilast. Vaadeldavad tunnid valiti tunniplaanist juhuslikult vaatlejale sobivate aegade järgi ja kokkuleppel tundi läbi viiva õpetajaga.

Õpetajaid teavitati, et tudeng kogub materjali oma ülikoolitöö jaoks ja teda huvitab eesti keele kui teise keele tunni metoodika. Õpetajaid ei teavitatud, et vaatleja tunneb huvi just grammatika õpetamise vastu. Vaatleja viis vaatlused läbi täpselt ettevalmistatud tabelit täites. Ta pani kirja iga tunnitegevuse algusaja, õppetegevuse liigi, kasutatava õppematerjali, õpetaja tegevuse, õpilaste tegevused ja tegevuse lõpetamise aja. Samuti tegi ta fotosid tunnis kasutatud õppematerjalist ja tahvlile kirjutatud tekstist. Vaatleja hinnangul ei reageerinud õpilased ega õpetaja tema tunnis viibimisele, mistõttu võib arvata, et õnnestus koguda suhteliselt loomulik uurimismaterjal.

Vaadeldud tundidest olid neli täielikult grammatikaõppele pühendatud ja kolmes tegeldi grammatikaõppega osa ajast. Nende seitsme tunni vaatlusandmeid analüüsiti suunatud sisuanalüüsi abil selgitamiseks välja, kuidas lähtus grammatikaõpe kommunikatiivsest lähenemisest. Teooria põhjal loodi analüüsitavad kategooriad: grammatikaülesannete suulisus või kirjalikkus; grammatikaõppe seotus õpitava üldteema, elu ja osaoskustega; grammatikaõppe deduktiivsus või induktiivsus; grammatikaõppe pühendatus struktuuri vormile, tähendusele või funktsioonile; grammatikaülesannete aktiivsus ning suhtlemise ja improvisatsiooni osakaalne; grammatikaõppe huvitavus ja mängustatus; grammatikaõppe jõukohasus. Lõplikud hinnangud anti kahe autori ühisarutelu tulemusena.

4. Tunnivaatluste tulemused

Vaadeldud 16 tunnist tegeldi grammatikaõppega seitsmes ja neid andsid neli õpetajat (A, B, C ja D). Neli tundi olid tervikuna grammatikaõppele pühendatud ja kolmes tunnis tegeldi grammatikaga osa tunni ajast. Järgnevalt on esitatud grammatikaõppe kirjeldused tundide kaupa.

Esimene tund (8. klass, õpetaja C, umbisikuline tegumood, seletamine 20 minutit, harjutamine 20 minutit). Õpilased olid umbisikulist tegumoodi varem õppinud ja selle teema peale kontrolltöö teinud. Kontrolltöö tulemused olid aga olnud kehvad ning seetõttu õpiti teemat veel kord uutmoodi. Õpetaja oli koostanud töölehe, millel olid tüüpsõnad kolmes põhivormis ning nendest moodustatud umbisikulise tegumoe oleviku- ja minevikuvormid. Töölehe põhjal seletas õpetaja eesti keeles umbisikulise tegumoe vormimoodustuse põhimõtteid. Õpilased kuulasid vaikides. Seejärel täitsid õpilased töölehe lõpuni, kirjutades sinna näidiste järgi umbisikulise tegumoe puuduvaid vorme (näide 2). Õpilased ütlesid järjest nende arvates sobivaid vorme, õpetaja kontrollis öeldu õigsust ja vajaduse korral aitas õpilasi, misjärel kirjutasi õpilased vormi töölehele.

(2) Katkend töölehel

1. *söö/ma - süü/a, söö/n, süü/akse, ei söö/da, söö/di, ei söö/dud*
jooma ...
2. *saat/ma - saata, saada/n (-t, -t, -d, a-e), saade/takse, ei saade/ta, saade/ti, ei saade/tud*
lootma ...

Õpilastel oli avatud ka kaheksanda klassi eesti keele õpik (Krall jt 2004), kuid grammatika õppimisel seda ei kasutatud. Enamik õpilasi täitis õpetaja antud ülesanded, osa õpilasi tegeles ka oma asjadega või lahkus klassist. Vaatlejale tundus, et õpitav oli õpilastele jõukohane, sest nad moodustasid suurema osa vorme õigesti ega esitanud teema kohta täpsustavaid küsimusi. Tunni huvitavust ei suutnud vaatleja hinnata.

Teine tund (8. klass, õpetaja A, umbisikuline tegumood, seletamine 15 minutit, harjutamine 15 minutit). Tund algas kümneminutilise

soojendusega, milles õpilased rääkisid vabas vormis oma päevast, ilmast, uudistest jmt. Seejärel joonistas õpetaja tahvlile umbisikulise tegumoe vormimoodustusskeemi ning seletas seda eesti keeles. Seletus keskendus olevikuvormi ja minevikuvormi tunnustele ning umbisikulise tegumoe vormide moodustamisele tegusõna nõrgast vormist. Tahvlile kirjutatu kirjutasi õpilased oma vihikutesse. Õpilastel olid avatud ka kaheksanda klassi eesti keele õpikud (Krall jt 2004), kuid seletamise ajal neid ei kasutatud. Edasi harjutati umbisikulise tegumoe kasutamist suuliselt. Õpilane vaatas õpikust tegusõna, näiteks *saatma*, ning moodustas sellest umbisikulise tegumoe vormi. Seejärel moodustas ta seda vormi kasutades lause enda kohta, nt *mulle saadeti kiri* ja esitas sama lause kohta küsimuse kaaslasele, nt *kas sulle saadeti kiri?* Kaaslane vastas küsimusele, võttis järgmise sõna ning kordas tegevusi. Õpetaja kontrollis õpilasi ja parandas vajaduse korral vigu. Kui õpilane ei osanud lauset moodustada, ütles õpetaja talle lause vene keeles ette ja õpilane tõlkis selle eesti keelde. Tunni lõpus andis õpetaja koduse ülesande, mis ei olnud seotud umbisikulise tegumoega. Õpilased täitsid õpetaja antud ülesanded korralikult, kuid oma initsiatiivi oli näha vähe. Vaatleja hinnangul oli õpitav õpilastele küllalt jõukohane ja huvitav.

Kolmas tund (7. klass, õpetaja B, sisekohakäänded, seletamine 35 minutit, harjutamine 10 minutit). Tund toimus peale talvist koolivaheaega, enne mida olid õpilased sisekohakäändeid õppinud ning vaadeldav tund oli mõeldud teema kordamiseks. Õpikut tunnis ei kasutatud. Käändeid käsitleti ükshaaval. Õpetaja küsis eesti keeles, mis küsimustele kääne vastab, ning palus tõlkida küsimused vene keelde ja esitada ka näiteid vastava käände kasutamise kohta. Näiteks küsis õpetaja, mis küsimusele vastab sisseütlev kääne, õpilased vastasid *kuhu?* ja *millesse?*, tõlkisid *кyдa?* ja *во чmo?* ning tõid näiteid *ma lähen kooli, ma lähen linna*. Õpetaja kontrollis õpilaste vastuseid ja parandas vajaduse korral. Kui õpilased olid raskustes, siis ütles õpetaja neile lause vene keeles ette ja õpilased tõlkisid selle eesti keelde. Seejärel kuvas õpetaja ekraanile ülesande, milles oli vaja kirjutada sulgudes olevad sõnad sobivas sisekohakäändes (näide 3).

(3) Katkend ülesandest

*Ena triigib (hommik) alates (köök) pesu.
 (Valga) Võruni ei ole palju maad.
 Salati teeme (muna) ja (makra)
 Ega te (uus raamat) räägi?*

Õpilased lugesid laused ükshaaval ette, moodustasid sulgudes olevast sõnast vastava sisekohakäände vormi ning kirjutasid lause vihikusse. Õpetaja kontrollis õpilaste vastuseid ning parandas vajaduse korral. Vaatlejale tundus, et õpilastele oli tund küllalt huvitav, sest nad osalesid õppetegevustes aktiivselt, sageli vastasid õpetaja küsimusele paljud õpilased korraga. Õpitav teema oli vaatleja hinnangul õpilastele jõukohane, sest tegemist oli varem õpitu kordamisega.

Neljas tund (8. klass, õpetaja C, mitmuse käänded, seletamine 30 minutit, harjutamine 15 minutit). Õpetaja kirjutas tahvlile üksteise alla *nimetav, omastav, osastav* ja nende kõrvale sõna *ilus* vastavad vormid *ilus, ilusa, ilusat* ning kõrvaltulpa mitmuse vastavad vormid *ilusad, ilusate, ilusaid*. Siis näitas õpetaja nooltega ja seletas vene keeles, et mitmuse omastava vorm moodustatakse ainsuse osastavast ja teised mitmuse käänded omakorda mitmuse omastavast. Õpilased kirjutasid seletused vihikusse. Seejärel andis õpetaja õpilastele õpikud (õpiku nimi on vaatlejale teadmata) ning sellest tehti ülesanne, milles tuli ainsuses olevad laused kirjutada mitmuses, kus see on võimalik (näide 4).

(4) Katkend ülesandest

*Rõdudelt visati alla lill. ...
 Küllastaja peab lahkuma baarist. ...
 Rikkal inimesel on hea auto. ...
 Inimene käis täna muuseumis, raamatukogus ja näitusel. ...*

Õpetaja ütles vene keeles esimese lause mitmuses *С балконов выбросили все цветы* ('Rõdudelt visati alla kõik lilled'). Õpilased moodustasid järgmistest lausetest oma variandid, arutasid neid õpetajaga ning kirjutasid seejärel õige variandi vihikusse. Õpilaste vigu parandas õpetaja suuliselt ja mõnikord joonistas ka tahvlile abistava skeemi. Ülesanne jäi õpilastel

kodutööna lõpetada. Pool õpperühmast töötas tunnis aktiivselt kaasa, teine pool aga tegeles oma asjadega. Teema oli vaatele hinnangul õpilastele jõukohane, sest nad moodustasid vormid enamasti kiiresti ja küllalt õigesti. Tunni huvitavust ei suutnud vaateleja hinnata.

Viies tund (8. klass, õpetaja C, kontrolltöö, 20 minutit). Kontrolltöö koosnes kahest osast, grammatikaga oli seotud teine osa, milles tuli tõlkida keskkonnateemalised laused vene keelest eesti keelde (näide 5).

(5) Katkend kontrolltööst

Люди оставляют мусор в лесу и на берегу. ('Inimesed jätavad prügi metsa ja kaldale.')

Стены изрисованы и замки сломаны. ('Seinad on täis joonistatud ja lukud lõhutud.')

Kontrolltöö ajal võisid õpilased kasutada kõiki õppematerjale ning neil olid avatud vihikud ja õpikud (Krall jt 2004). Õpetaja ei seletanud ega aidanud õpilasi. Õpilased töötasid vaateleja hinnangul aktiivselt. Ülesande huvitavust ja jõukohasust ei saanud vaateleja hinnata.

Kuues tund (8. klass, õpetaja D, kontrolltöö, 35 minutit). Kontrolltöö oli seotud muusikateemaga ja koosnes kolmest osast. Esimeses osas oli vaja otsida etteantud küsisõnade (*kuidas, millega, mitu, kelle, kus, kas, mida, miks, kes*) hulgast lause alguses olevatesse lünkadesse sobivad (näide 6). Teises ülesandes oli vaja valida lausesse sobiv *ma-* või *da-*infinitiivi vorm (näide 7). Kolmandas ülesandes tõlgiti üksikud sõnavormid eesti keelest vene keelde (näide 8).

(6) Katkend kontrolltööst

– ... *tegelevad näitlejad laval?*

– ... *sul on õhtune või kerge jumestus?*

– ... *üliõpilast esineb oma kõnega?*

(7) Katkend kontrolltööst

– *Lapsega on vaja iga päev **tegelema/tegeleda.***

– *Õpilastele meeldib muusikatunnis muusikat **kuulama/kuulata.***

- (8) Katkend kontrolltööst
- vaatajale - ...
 - lapsesse - ...
 - lavale - ...
 - häält - ...

Pärast kontrolltöö lõpetamist parandasid õpilased neid vastastikku ning kogu õpperühmaga ja andsid seejärel õpetajale ülekontrollimiseks ja hindamiseks. Õpilased töötasid vaateleja hinnangul aktiivselt, kuid ülesande huvitavust ei saanud vaateleja siiski hinnata. Ülesannete jõukohasus oli vaateleja hinnangul erinev: esimene ja teine ülesanne olid jõukohased, sest vigu esines vähe, kolmas ülesanne oli raske, esines palju vigu, sest õpilased ei saanud aru sõna tähendusest, kuna sõnad olid esitatud ilma kontekstita.

Seitsmes tund (8. klass, õpetaja A, seletamine ja harjutamine 35 minutit). Vaadati filmi "Eija jõulud Tondikakul" trailerit. Enne vaatamist kirjutas õpetaja tahvlile arvud, mis traileris esinevad: 100., E-100, 1, 1., 2, 2, 10, 3000. Traileri vaatamise ajal pidid õpilased kuulama ja ütleva, mis lausetes need arvsõnad esinevad, näiteks *Eesti saab sellel aastal saja-aastaseks*. Õpetaja seletas õpilastele ka järgarvsõna mõistet, kuna selgus, et õpilased ei mõistnud seda. Õpilased töötasid kaasa ja mõni õpilane tegi õpetaja seletuse ajal märkmeid. Tund tundus õpilastele üsna jõukohane. Teema huvitavust oli vaateleja hinnangul raske määrata.

5. Grammatikaõppe analüüs

Kokkuvõttes tegeldi 16 vaadeldud tunni 720-minutilise koguaegast grammatikaga 250 minutit ehk veidi üle kolmandiku. Kui eeldada, et tundides tegeldakse lugemise, kuulamise, rääkimise, kirjutamise, grammatika ja sõnavaraga võrdses mahus ehk iga osaga umbes üks kuuekümnendik tundide kogumahust, siis vaadeldud tundides tegeldi grammatikaga kaks korda rohkem.

Neljast täielikult grammatikale pühendatud tunnist kahes kulus suurem osa tunni ajast grammatikateema seletusele ning harjutamisele

osakaal jäi napiks. Kahes tunnis kulus nii seletamisele kui ka harjutamisele umbes pool tunni ajast. Järgnevalt on analüüsitud grammatika õpetamist vastavalt teooriast tulenevatele kategooriatele. Tabelis 1 on esitatud analüüsi kokkuvõte, millele järgneb arutelu.

Seitsmest tunnist viies harjutati grammatikat kirjalike ülesannetega. Ainult teises tunnis tehti suulist grammatikaülesannet: kasutati umbisikulise tegumoe vorme enda kohta lausete moodustamiseks, kaastlastele küsimuste esitamiseks ja küsimustele vastamiseks. Kolmandas tunnis esitati suulisi näitelauseid ning seitsmendas tunnis leiti filmitreilerist lauseid arvsõnadega. Kolmes tunnis ei olnud grammatikaõpe üldse seotud ei õpitava üldteema, elu ega osaoskustega, ühes tunnis oli seotud ja kolmes tunnis oli seotud osaliselt. Kõige rohkem oli grammatikaõpe seotud elu ja üldteema ning osaoskustega seitsmendas tunnis, milles autentset filmitreilerit vaadates harjutati ka arvsõnade kuulmist ja mõistmist. Teises tunnis oli umbisikulise tegumoe harjutamine osaliselt seotud õpilaste endi eluga ning rääkimise ja kuulamisega. Osaliseks peab seotust eluga pidama seetõttu, et B1-tasemel ei ole õppijad võimelised umbisikulist tegumoodi kasutades eriti elulisi lauseid oma igapäevategevuste kohta moodustama. Viienda ja kuuenda tunni kontrolltöö ülesanded olid seotud õpitavate üldteemadega (keskkond ja muusika), kuid seos oli üsna kunstlik, sest ülesannetes olid esitatud kontekstivabad laused ja üksiksõnad.

Enamus vaadeldud grammatikaõppest oli deduktiivne. Kontrolltöö tundides ei ole võimalik seda kategooriat analüüsida, ülejäänud viiest tunnist kolmes oli grammatikaõpe ainult deduktiivne ja kahes nii deduktiivne kui ka induktiivne. Esimeses (umbisikuline tegumood) ja neljandas (mitmuse käänded) tunnis andis õpetaja õpilastele valmis reeglid, mille järgi pidid õpilased sõnavorme moodustama. Kolmandas tunnis (sisekohakäänded) oli õpetaja andnud valmis reeglid eelmises tunnis ja vaadeldavas tunnis õpilased kordasid neid reegleid ning moodustasid reeglite põhjal sõnavorme. Nendes tundides ei analüüsinud õpilased ise keelt ega teinud selle kohta tähelepanekuid. Teises (umbisikuline tegumood) ja seitsmendas (filmitreileri vaatamine) tunnis oli õpetaja seletus

deduktiivne, kuid suulist harjutamist võib pidada ka osaliselt induktiivseks, sest õpilased pidid selles veidi ise keele kohta avastusi tegema.

Kõigis seitsmes grammatikatunnis keskenduti õpitava grammatikanähtuse vormile. Esimeses (umbisikuline tegumood) ja neljandas (mitmuse käänded) tunnis olid nii seletus kui ka harjutamine keskendunud ainult vormile. Ülejäänud tundides tegeldi mõningal määral grammatikanähtuse tähendusega, kuid seda siiski piiratult. Neljas tunnis said õpilased õpitava grammatikanähtuse tähendust tajuda vaid kontekstivabades lausetes, mis ei võimalda tähendusest sügavamalt aru saada. Sisekohakäänete õpetamisel keskenduti seletuses vaid koha väljendamisega, ülesandes (näide 3) olid aga esitatud sisekohakäänete mitmed muud tähendused. Näiteks lausetes *ema triigib (hommik) alates (köök) pesu. Salati teeme (muna) ja (makra) on esitatud segamini ajaline tähendus, koha väljendamine ja materjali väljendamine. Seega on kaheldav, mil määral aitab selline õpetus kaasa sisekohakäänete täpsele kasutamisele omandamisele. Mitmuse käänete õppimisel esines harjutamiseks mõeldud ülesandes palju kunstlikke lauseid (näide 4), näiteks oli vaja panna mitmusesse lause *udusel päeval on halb nähtavus*, mis ilma kontekstita jääb tõenäoliselt enamikule kaheksanda klassi õpilastest liiga abstraktseks ega aita neil mitmuse tegelikku tähendust tajuda. Kontrolltööde ülesannetes esitatud lausetel puudus samuti kontekst, mis oluliselt vähendab nende mõju grammatikanähtuse tähenduse omandamisele. Ühes ülesandes olid esitatud koguni ainult üksikud sõnavormid (näide 7): *lapsesse, lavale, häält*, mis tuli tõlkida vene keelde. Ilma kontekstita on seda aga väga ebaloomulik ja keeruline teha, sest vormil võib sõltuvalt kontekstist olla mitmeid eri tähendusi. Ainult filmitreileri vaatamise tunnis tegeldi mõningal määral nii õpitavate arvsõnade tähenduse kui ka funktsiooniga, sest arvsõnade kasutamist jälgiti autentses tekstis.*

Grammatika tegeliku kasutamisoskuse saavutamiseks on vaja õpitavat grammatikat kasutada ka aktiivses suhtluses ning ettevalmistamata improvisatsioonilistes situatsioonides. Vaadeldud tundidest kuues ei esinenud sellist tegevust üldse. Ainult umbisikulises tegumoes küsimuste

Tabel 1. Grammatika õpetamise analüüs

Tunni number, õpetaja, teema	Suuline / kirjalik	Seos üldteemaga / eluga / osakustega	Deduktiivne / induktiivne	Vorm / tähendus / funktsioon	Aktiivne / suhtlus / impro	Huvitav / mänguline	Jõukohane
1, C, umbisikuline tegumood	kirjalik	ei ole	deduktiivne	vorm	ei ole	ei saa määrata, mittemänguline	jõukohane
2, A, umbisikuline tegumood	suuline	osaline	deduktiivne, induktiivne	vorm, osaliselt tähendus	osaliselt	osaliselt huvitav, mittemänguline	jõukohane
3, B, sisekohakäanded	suuline, kirjalik	ei ole	deduktiivne	vorm, osaliselt tähendus	ei ole	osaliselt huvitav, mittemänguline	jõukohane
4, C, mitmuse käanded	kirjalik	ei ole	deduktiivne	vorm	ei ole	ei saa määrata, mittemänguline	jõukohane
5, C, kontrolltöö	kirjalik	osaline	ei saa määrata	vorm, osaliselt tähendus	ei ole	ei saa määrata, mittemänguline	ei saa määrata
6, D, kontrolltöö	kirjalik	osaline	ei saa määrata	vorm, osaliselt tähendus	ei ole	ei saa määrata, mittemänguline	osaliselt jõukohane
7, A, arvsonad	suuline	on	deduktiivne, induktiivne	vorm, osaliselt tähendus ja funktsioon	ei ole	ei saa määrata, mittemänguline	osaliselt jõukohane

esitamist ja küsimustele vastamist enda igapäevaelu kohta teises tunnis võib pidada osaliselt aktiivseks ja improvisatsiooniliseks. Samas ei olnud see ülesanne sobiv sisulises mõttes, sest seda laadi küsimustes ei ole loomulik umbisikulist tegumoodi kasutada. Õppimise tõhususe jaoks on väga oluline ka õpetegevuste huvitavus ja mängulisus, mis võimaldab õpilastel õppimisest tegelikult haaratud olla. Vaadeldud tundidest ei esinenud mängulisi elemente üheski tunnis. Huvitavust ei suutnud vaateleja määrata viies tunnis ning ainult teine ja kolmas tund olid vaateleja hinnangul õpilastele osaliselt huvitavad.

Tundide jõukohasust oli vaatelejal samuti keeruline hinnata, sest üksikvormide suhteliselt ladus kirjutamine ei pruugi näidata teema tegelikku valdamist. Viendas tunnis (kontrolltöö) ei saanudki vaateleja jõukohasusele hinnangut anda. Ülejäänud tundidest hindas ta kõiki nelja grammatikale täielikult pühendatud tundi õpilastele jõukohaseks ning kaht osaliselt grammatikale pühendatud tundi osaliselt jõukohaseks. Kõige rohkem oli teema tegelik mõistmine näha kolmandas tunnis (sisekohakäänded), selles tunnis moodustasid õpilased ise lauseid ja esitasid õpetajale ka täpsustavaid küsimusi. Samal ajal ei kasutanud nad õpitavaid vorme suhtluses ning seetõttu pole teada, kui jõukohane oleks see tegevus olnud. Esimeses, teises ja neljandas tunnis ei tundunud õpilastel olevat suuri probleeme, kuid traditsiooniliste ülesannete täitmine ja kunstlike küsimuste esitamine ei võimaldanud teema jõukohasust täpselt hinnata. Viendas tunnis (kontrolltöö) töötasid õpilased süvenenult. Kontrolltöö tulemused ei ole uurijatele teada, mistõttu on ülesande tegelikku jõukohasust raske määrata. Kuuenda tunni kontrolltöö kaks esimest ülesannet olid õpilastele jõukohased, sest kontrollimisel ilmnis vähe vigu. Kolmas ülesanne (üksikute sõnavormide tõlkimine) oli aga õpilastele liiga keeruline ja seda seetõttu, et üksikuid, ilma kontekstita esitatud vorme ongi raske ja ebaloomulik mõista. Seitsmenda tunni arvsõnade teemas ilmnis, et õpilastele valmistab raskusi järgarv-sõna mõiste, muus osas oli ülesanne jõukohane.

Kokkuvõttes oli vaatlusaluse kooli kaheksandate ja seitsmendate klasside grammatikaõpe eesti keele kui teise keele tundides väga

traditsiooniline ning kommunikatiivse grammatikaõppe elemente esines väga vähe. Kui õpitav pole eluline ega huvitav, siis ei ole õpilased õpitavast haaratud, mis mõjub negatiivselt õpimotivatsioonile ja vähendab õppe tõhusust. Kui keskendutakse peamiselt õpitava grammatikanähtuse vormile, mida harjutatakse kirjalikult ja kontekstivabalt ning õpilastel pole võimalust teha suulisi kommunikatiivseid grammatikaülesandeid, siis ei saa neil tekkida tegelikku tunnetust õpitava grammatikanähtuse tähenduse ja kasutuse kohta. Samuti ei arene automaatsus grammatika kasutamiseks ja õpilased ei suuda õpitavat grammatikat tegelikus suhtluses ikka ladusalt, olukohaselt ja paindlikult kasutada.

Grammatikaõppe kommunikatiivsemaks muutmiseks peaks grammatikateemad esmalt seostama õpitava üldteemaga, elu ja osaoskustega. Näiteks võib sisekohakäändeid õpetada seotult reisimise teemaga (vt Kitsnik 2019b: 49, 50) või umbisikulist tegumoodi seotult leiutamise teemaga (vt Kitsnik 2020: 61–65). Grammatika seletamisel tasuks enam kasutada induktiivset meetodit, lastes õpilastel endil tekste uurida ja grammatika kasutamise kohta järeldusi teha. Seejuures peaks lisaks vormile enam tähelepanu pöörama tähendusele ja kasutusfunktsioonile. Näited 9–10 pärinevad B2.1-taseme õppekomplektist, sest umbisikulise tegumoe põhjalikum õpetamine muutub vajalikuks sellel tasemel.

(9) Osa reeglitest (Kitsnik 2020: 61)

Tutvu näitelausetega. Vali reeglile õiged lõpud.

Laused

Tehisintellektist **räägitakse** viimasel ajal palju. Tehisintellekti **ei tunta** aga veel väga hästi. Mõnikord **öeldakse**, et tehisintellekt hakkab varsti kogu maailma juhtima. Võib-olla **luuakse** selline tehisintellekt varsti.

Reeglid

- Umbisikulise tegumoe vorme kasutatakse, kui a) lauses on nimetatud mitu tegevuse tegijat, b) lauses on nimetatud üks tegevuse tegija, c) lauses ei ole tegevuse tegijat nimetatud.
- Lauses ei nimetata tegevuse tegijat, kui a) kirjutamisruumi on vähe, b) ei ole teada, kes tegevust teeb, c) ei ole oluline, kes tegevust teeb,

d) tegevuse tegija on halb inimene, e) autor ei taha öelda, kes tegevust teeb.

- *Umbisikulise tegumoe jaatava olevikuvormi lõpus on a) alati -takse, b) alati -dakse, c) -takse, -dakse või -akse.*

...

- (10) Ülesande töökäsk (Kitsnik 2020: 64)

Vali ülesande 12 tekstidest viis umbisikulise tegumoe lihtminevikuvormi. Miks on neid vorme kasutatud?

Seletamisest rohkem aega tuleb kulutada õpitava grammatikanähtuse harjutamisele. Väga oluline on teha suulisi kommunikatiivseid kontekstuaalseid ülesandeid, mille käigus suheldakse eri rühmakaaslastega ning mitte ainult ei korrata vorme, vaid kasutatakse neid improvisatsiooniliselt vastavalt suhtluse käigule. Nii areneb õpilastel arusaam vormi tähendusest ja funktsioonist ning areneb sujuvaks keelekasutuseks vajalik automaatsus. Õpilaste haaratust aitavad saavutada nii sobiv teemavalik kui ka ülesannete eakohane mängustamine (mõistatamine, ootamatus, liikumine, loovus jmt). Näidetes 11 ja 12 on mõni võimalus umbisikulist tegumoodi harjutada.

- (11) *Õppijad saavad õpetajalt klepppaberi ja kirjutavad sellele ühe leiutise, näiteks ripsmetušš. Seejärel kleebivad nad paberi kaaslasele otsaette ja kaaslane on nüüd ise mängult see leiutis. Kõik õppijad käivad klassis ringi, kohtuvad paarilistega ja esitavad küsimusi umbisikulises tegumoes eesmärgiga ära arvata, mis leiutisega on tegemist (nt Kas sellega söidetakse? Kas seda kasutatakse kodus? Kas seda ostetakse poest?). Kaaslased vastavad (nt ei söideta, jah, söidetakse küll). (Kitsnik 2020: 63)*

- (12) *Esitage ülesande 16 leiutiste kohta küsimusi ja vastake neile. Kasutage umbisikulise tegumoe lihtminevikku. Näiteks Kui veel ei olnud kompassi, kuidas siis **orienteeruti**? Siis **vaadati** tähti, kuud ja päikest. Kui veel ei olnud valuvaigisteid, kuidas siis valu **vähendati**? Siis **kasutati** ravimtaimi. (Kitsnik 2020: 65)*

6. Järeldused

Siinses artiklis esitatud juhtumianalüüs on väiksemahuline, kuid väärtuslik pilguheit eesti keele kui teise keele kaheksanda ja seitsmenda klassi tundides toimuvale grammatikaõppele ühe suure kooli näitel. Uuringu suurimaks väärtuseks võib pidada autentse uurimismaterjali kogumist tunnivaatluste abil. Selline uurimismaterjal on oluline, sest nagu varasemad uuringud on näidanud, erinevad õpetajate arvamused tunnitegevuste kohta vaatleja arvamustest vägagi palju (vt Metslang jt 2013).

Uurimistulemused näitasid, et grammatikat õpetati vaadeldud tundides väga traditsiooniliselt ning huvitavaid ja tõhusaid kommunikatiivseid võtteid ei esinenud peaaegu üldse. Uurimistulemuste põhjal ei saa loomulikult teha üldistust kogu Eesti põhikoolide kohta. Samas on raske uskuda, et traditsiooniline grammatikaõpe on ainult vaadeldud kooli eripära. Seda näitavad ka varasemad uuringud (Metslang jt 2013), põhikooli õpikud (Siirak 2014, 2015, 2016; Mangus & Simmul 2019, 2020, 2021) ja tulevastele eesti keele õpetajatele mõeldud eesti keele võõrkeelena grammatika erikursuse õppekirjandus: Valmis & Valmis 2004; Rammo jt 2012; Pool 2019 jt; ÕIS.

Kommunikatiivne grammatikaõpe on tänapäevane õppemeetod ja seda on vaja eesti keele tundides aktiivselt rakendada. Nii tulevas-tele kui ka juba töötavatele õpetajatele tuleb senisest rohkem õpetada tänapäevase grammatikaõppe läbiviimist: grammatika induktiivset seletamist ning aktiivset, elulisel ja huvitaval suhtlemisel põhinevat harjutamist. Ka õppematerjalide grammatikaosad on vaja arendada heal tasemel kommunikatiivseks.

Eesti keele tundide grammatikaõppe uurimist tuleks edaspidi jätkata suuremahulisele. Kasulik oleks ka sekkuda tavapärasesse grammatika õpetamise protsessi grammatika kommunikatiivse õpetamise programmiga ning uurida selle mõju nii õpilaste motivatsioonile kui õppetulemustele. Hea grammatikaõpe tekitab õppijais õppimisrõõmu ja aitab neil suhtluses grammatikat lodusalt, olukohaselt ja paindlikult kasutada.

Kirjandus

- Canale, Michael, Merrill Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/L1.1>
- Celce-Murcia, Mariam 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. – *TESOL Quarterly* 25 (3), 459–480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Dörnyei, Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *Modern Language Journal* 78 (3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ellis, Rod 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. – Eli Hinkel, Sandra Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 17–34.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and second language acquisition. – *Porta Linguarum* 8, 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Gatbonton, Elizabeth, Norman Segalowitz 1988. Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. – *TESOL Quarterly* 22 (3), 473–492. <https://doi.org/10.2307/3587290>
- Kingisepp, Leelo, Elle Sõrmus 2000. Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2011. Keelestruktuuride õpetamine seostatult teemade ja osaoskustega. – P. Kanne (Koost.). *Võõrkeeled: valdkonnaraamat gümnaasiumile*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kitsnik, Mare 2019a. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus 1–2, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, Mare 2019b. Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 1. osa, B2.1. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2020. Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 2. osa, B2.2. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare, Jelena Berezina 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 17, 123–140. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.07>
- Kitsnik, Mare, Pürgita-Maarja Hallas 2020. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele

- tundidesse. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 16, 77–94. <https://doi.org/10.5128/ERYa16.05>
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021a. Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021b. ... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Sille Midt 2022. Eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine 7.–9. klassi õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemine. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 18, 149–172. <https://doi.org/10.5128/ERYa18.09>
- Kitsnik, Mare, Monika Soolu 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon 9. klassi eesti keele kui teise keele tundides. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 30, 124–154. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>
- Krall, Ingrid, Elle Sõrmus 2000. Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Krall, Ingrid, Elle Sõrmus, Kristi Saarlo 2004. Eesti keele õpik 8. klassile. Tallinn: Ilo.
- Larsen-Freeman, Diane 1995. On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. – Fred Eckman, Jean Mileham, Rita Rutkowski Weber, Diane Highland, Peter W. Lee (eds.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 131–150.
- Larsen-Freeman, Diane 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. – *Applied Linguistics* 18 (2), 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, Diane 2007. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane 2014. *Teaching grammar*. – Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston (Mass.): National Geographic Learning, Heinle Cengage Learning, 256–270.
- Lightbown, Patsy M., Nina Spada 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. – *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4), 429–448. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009517>
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2019. *Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelegra koolile, 7. klass*. Tallinn: Kirjatark.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2020. *Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelegra koolile, 8. klass*. Tallinn: Kirjatark.
- Mangus, Inga, Merge Simmul 2021. *Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelegra koolile, 9. klass*. Tammneeme: Kirjatark.

- Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Ingrid Krall, Jevgenia Koržel, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelegraafias. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Norris, John M., Lourdes Ortega 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. – *Language Learning* 50 (3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Novak, Jelizaveta 2021. Õpilaste ja õpetajate hinnangud gümnaasiumi eesti keele kui teise keele mängustatud-improvisatsioonilisele õppekomplektile “Sõnajalaõis B2.1”. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Nunan, David 1998. Teaching grammar in context. – *ELT Journal* 52 (2), 101–109. <https://doi.org/10.1093/elt/52.2.101>
- Pool, Raili 2019. Eesti keele sihitise ja rektsiooni harjutusi. Teine, oluliselt täiendatud ja parandatud trükk. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rama, José López, Gloria Luque Agulló 2012. The role of grammar teaching: From communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. – *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7, 179–191. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1134>
- Rammo, Sirje, Maarika Teral, Birute Klaas-Lang, Mari Allik 2012. Keel selgeks! Eesti keele õpik täiskasvanutele. Tallinn: Avita.
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüütel, Hiie 2019. Huvitavad ja kasulikud õppetegevused eesti keele kui teise keele tundides 11. klassi õpilaste hinnangul. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- SA Innove. Eksamid ja testid. <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid> (9.4.2022).
- Siirak, Aino 2014. Eesti keele õpik vene õppekeelegraafias kooli 7. klassile. Tallinn: Koolibri.
- Siirak, Aino 2015. Eesti keele õpik vene õppekeelegraafias kooli 8. klassile. Tallinn: Koolibri.
- Siirak, Aino 2016. Eesti keele õpik vene õppekeelegraafias kooli 9. klassile. Tallinn: Koolibri.
- Ur, Penny 2009. *Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers*. 2nd ed. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Valmis, Aavo, Lembetar Valmis 2004. Lihtne eesti keele grammatika harjutuste ja võtmega. Tallinn: TEA Kirjastus.
- ÕIS. <https://ois2.ut.ee> (9.4.2022).
- Õppekava. Ainevaldkond “Võõrkeeled”. Põhikool. Käsikiri.

How to teach the grammar of Estonian as a second language to basic school students? Case study

MARE KITSNIK, JELIZAVETA KROMBERG

University of Tartu

Grammar learning is an important part of formal second language learning. Effective grammar learning should be communicative, i.e. develop language learners' ability to use grammar fluently, appropriately and flexibly in communication. The article looks for an answer to the questions: which grammar teaching techniques are used in the Estonian as a second language class in basic school and to what extent they correspond to the modern principles of communicative grammar teaching.

In order to get answers, a case study has been conducted in the Estonian as a second language classes of the eighth and seventh grade study groups (n = 16) of a large school. The class observations were carried out by one of the authors of the article, who was a student at the University of Tartu at the time of the observations, on the assumption that the student's presence in the class has the least impact on both the teacher and the students. Observations took place in four different teachers' 45-minute classes with an average of 15 students. The observed lessons were randomly selected from the lesson plan according to times suitable for the observer and in agreement with the teacher conducting the lesson.

Of the observed lessons, four were fully devoted to grammar teaching and three were partially devoted to grammar teaching. Lessons were analyzed with directed content analysis based on categories derived from the theory. The results showed that a little over a third of the total time of the observed lessons was spent on grammar. More time was spent explaining grammar than practicing. The explanations were mostly deductive, the students themselves made few discoveries about the language. Practice mostly consisted of written context-free and artificial tasks. Grammar learning was little related to the general topics, life and sub-skills being studied. In the case of all grammatical phenomena

to be studied, the focus was on their forms and, in some classes, to some extent also on their meaning. The usage function was somewhat dealt with in just one lesson. Students could not practice using the learned grammar in active natural communication in unprepared improvisational situations. There were few tasks that corresponded to the interests of basic school students. The language phenomena being studied seemed mostly affordable to the students, but the fact that students almost did not use them in communication makes it difficult to assess the actual affordability of the topics.

In summary, the grammar study of the eighth and seventh grades of the school under consideration was very traditional in the lessons of Estonian as a second language, and there were very few elements of communicative grammar study. In this way, students cannot have a real sense of the meaning and usage function of the grammatical phenomena they are learning. Also, the automaticity for using grammar does not develop, and students are not able to use the grammar topics they learn fluently, situationally and flexibly in real communication. If the learning is not interesting, then the students are not absorbed in the learning, which has a negative effect on learning motivation and which reduces the effectiveness of learning.

The research results cannot be generalized to Estonian as a second language classes in all basic schools in Estonia. It is an indicative study that raises important questions, which should be continued in the future on the basis of more extensive material.

Keywords: second language learning; grammar teaching; traditional approach; communicative approach; basic school; Estonian language

Mare Kitsnik

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

Jelizaveta Kromberg

Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
jelizavetanovak@gmail.com