

Eesti keele rääkimisoskuse arendamine B1-taseme õpiku "Naljaga ..." ülesannete järgi: juhtumiuuring

MARE KITSNIK

Tartu Ülikooli Narva kolledž

Ülevaade. Rääkimisoskuse arendamine on eesti keele kui teise keele õppes väga oluline, kuid sageli ei tegeleta sellega keeletundides piisavas mahus ega kasutada tõhusaid õppetegevusi (Metslang jt 2013; Kitsnik 2020a; Bernhardt & Meristo 2023; Tomusk 2024). Tunnis toimuva määrab peamiselt õpetaja (Gardner 2007), õppematerjalidel on aga tunnitegevuste mõjutajana samuti oluline roll (Tomlinson 2022). Artiklis vaatlen enda läbi viidud tegevusuuringut B1-taseme rääkimisoskuse õpetamisel uue õppekomplekti "Naljaga ..." (Kitsnik & Kingisepp 2021a) järgi. Tegevusuuringu eesmärk oli katsetada õpiku kommunikatiivseid rääkimisülesandeid. Artiklis analüüsin õppijate ja enda kui õpetaja hinnanguid rääkimisülesannete uudsusele, huvitavusele, kergusele ja kasulikkusele. Õpikus kasutatud rääkimisülesannete tüübid (küsimuslipikutega klassis ringikäimine ja eri paarilistega vestlemine, lauamängud, rollikaartidega dialoogid, improteatri formaadis dialoogid) olid õppijatele uudsed ning huvitavad. Ülesannete kergus oli erinev ning ülesanded muutusid kordudes kergemaks. Ülesandeid peeti väga kasulikeks ning õppijate ja õpetaja hinnangul arenes enim õppijate rääkimissoov ja rääkimisjulgus, aga ka endaloodud suulise teksti keerukus, täpsus, sujuvus ning suhtlussituatsioonides toimetulek.

Võtmesõnad: keeleõpe; õppematerjal; rääkimisülesanded; eesti keel kui teine keel

1. Sissejuhatus

Rääkimisoskuse arendamine on teise keele õppes väga oluline, sest rääkimata ei saa inimene kaaslastega kontakteeruda ega suhtluseesmärke täita. Ka õppijad ise peavad rääkimisoskust enamasti keeleõppe üheks peaesmärgiks, kuid ei jõua siiski sugugi alati selle saavutamiseni (Hendra & Jones 2018; Kubanyiova 2018). Rääkimisoskuse arengut pidurdab vähene praktika, vähene julgus, nõrgad keeleteadmised jm (Richards 2008; Kitsnik & Mikk 2021; Renandya & Nguyen 2023). Keeleõppes on võimalik rääkimisoskuse edenemist tõhusalt toetada, kuid selleks peab õpetaja tundma rääkimisoskuse loomulikku arengurada ning oskama kasutada motiveerivaid ja rääkimise eri alaoskusi arendavaid õppetegevusi.

Läbi aegade on rääkimisoskusele teise keele õppes lähenetud vägagi erinevalt vastavalt üldiste arusaamade arengule keele olemuse ja õppimise kohta. Tänapäevases keeleõppes on kommunikatiivne lähenemine üldiselt tunnustatud (Richard & Rodgers 2006; Andon jt 2009), kuid meetodite puhast järgimist ei ületähtsustata, vaid kasutatakse pigem nn eklektilist lähenemist ehk eri meetodite põimimist (Richards & Rodgers 2006). Vaatamata rääkimisoskuse õpetamise metoodika aktiivsele arendamisele (Thornbury 2005; Goh & Burns 2012 jt), näitavad uurinud, et õpetajad ei oska sageli arendada rääkimisoskust süsteemselt ja teadlikult ning õppijad saavad teise keele tundides üldjuhul liiga vähe loomulikult ja spontaanselt rääkida (Goh & Burns 2016; Kerr 2017). Ka õpikutes ei ole alati piisavalt tänapäevastele seisukohtadele tuginevaid, tasemekohaseid ning teise keele rääkimisoskust tõhusalt arendavaid ülesandeid, mis oleks teadlikult järjestatud (Tomlinson 2022).

Eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse õpetamisega on samuti probleeme. Sageli kasutatakse peamiselt traditsioonilisi meetodeid, ehk keskendutakse grammatika ja sõnavara õppimisele, kantakse ette päheõpitud tekste ning vastatakse küsimustele, mille vastused on teada. Õppijate rääkimismaht on tihti liiga väike ning tasemekohast loomuliku ja spontaanse rääkimise oskust ei arendata süsteemselt ja huvitavalt

(Metslang jt 2013; Kitsnik 2020a; Bernhardt & Meristo 2023; Tomusk 2024). Ka eesti keele kui teise keele õpikutes pakutavatel rääkimistegevustel on arenguruumi (Kitsnik 2023).

Üheks katseks eesti keele rääkimisoskust tõhusamalt arendada on uus B1-taseme õppekomplekt "Naljaga pooleks" (Kitsnik & Kingisepp 2021a, 2021b). 2022. aasta oktoobrist kuni 2023. aasta maini viisin selle komplekti esimese osa "Naljaga ..." (Kitsnik & Kingisepp 2021a) järgi läbi eesti keele B1-taseme 120-tunnise kursuse ühes Tallinna kooli õpetajate rühmas ($n = 8$). Õpetamisega samal ajal viisin läbi tegevusuuringu rääkimisoskust arendavate tegevuste kohta. Teise keele õppes on suur vajadus tegelikus õppetöös läbiviidavate uuringute järele, et vähendada lõhet uurimistöö ja praktika vahel (Ellis 1997; Larsen-Freeman 2015). Tegevusuuringus otsisin vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Kui uudsed on õppijate ja õpetaja hinnangul B1-taseme õppekomplekti "Naljaga ..." rääkimisülesanded õppijatele?
2. Kui huvitavad, kui kerged ja kui kasulikud on õppijate ja õpetaja hinnangul B1-taseme õppekomplekti "Naljaga ..." rääkimisülesanded õppijatele?
3. Kuidas areneb õppijate rääkimisoskus õppijate ja õpetaja hinnangul B1-taseme õppekomplekti "Naljaga ..." järgi õppides?

Artiklis arutlen teise keele rääkimisoskuse arendamise üle traditsiooniliste ja kommunikatiivsete õppemeetodite kasutamise korral (ptk 2), tutvustan tegevusuuringu metoodikat (ptk 3), esitan uuritava rääkimisülesannete kirjeldused ja uuringu tulemused (ptk 4) ning kokkuvõtliku arutelu (ptk 5).

2. Rääkimisoskuse arendamine teises keeles

Rääkimisoskus on võime produtseerida suulist teksti tähenduste loomiseks ja jagamiseks (Chaney & Burk 1998). Väikelapse esimeses keeles rääkimise baasoskus areneb kiiresti ja suures osas alateadlikult (Tomasello 2003). Edaspidi areneb esimese keele rääkimisoskus kogu elu jooksul vastavalt suulistele ja kirjalikele tekstidele, millega inimene kokku

puutub (Larsen-Freeman 2011). Rääkimisoskus teises keeles võib samuti areneda nii keelekeskkonnas suheldes kui ka teadlikult õppides (Eskildsen 2008; Ellis 2013). Rääkimisoskus areneb järk-järgult nii funktsionaalselt (mida keelekasutaja suudab väljendada) kui ka lingvistiliselt (kuidas keelekasutaja suudab end väljendada).

Teise keele rääkimisoskuse arendamisse on eri õppemeetodite korral suhtunud vägagi erinevalt. Kaua aega domineerinud ja siiani osaliselt kasutusel oleva grammatika-tõlkemeetodi järgi õppides tõlgitakse tekste, õpitakse grammatikareegleid ja uusi sõnu ning täidetakse kirjalikke harjutusi. Eeldatakse, et lugemis-, grammatika- ja sõnavaraoskused toovad iseenesest kaasa rääkimisoskuse ning selle õpetamisega pole vaja eraldi tegeleda. Selle meetodi järgi õppides õppijad tegelikult siiski rääkima ei hakka. Samuti populaarse audiolingvaalse meetodi korral õpitakse rääkimisoskust teadlikult, kuid õppimine piirdub dialoogide kuulamise ja neis esinevate väljendite järele kordamise ning hilisema kasutamisega. Loomuliku ja spontaanse rääkimisoskuse väljakujunemiseks sellest siiski ei piisa. (Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman & Anderson 2016.)

Alates 1960. aastaist võidukäiku alustanud kommunikatiivse lähenemise korral pööratakse rääkimisoskusele suurt tähelepanu (Tylor 2018). Lähtutakse sellest, et rääkimisoskuse arendamiseks on õppijail vaja võimalusi osaleda olukordades, mis sarnanevad päriseluga, rääkijail peab olema suhtluseesmärk ja nad peavad saama produtseerida tähenduslikku teksti. Kommunikatiivses õppes saavad õppijad rohkelt keelelist sisendit autentsetest kuulamis- ja lugemistekstidest ning täidavad palju aktiivseid suhtlusülesandeid erisugustes suhtlussituatsioonides. Õppijad ei saa piirduda päheõpitud väljenditega, vaid peavad ka ise keelelisi väljendeid konstrueerima. Oluliseks peetakse õppetegevuse motiveerivust ja toetavust. (Cook 2016.) Puhas kommunikatiivne meetod arendab loomulikku ja spontaanset rääkimisoskust tõhusalt, kuid selleks on vaja suuremahulist õpet, nt keelekümblust (vt Mehisto jt 2010).

Kommunikatiivne lähenemine sisaldab aga mitmeid meetodeid. Näiteks PPP-meetodit (ingl *presentation, practice, production*,

ee *esitlemine, harjutamine, produtseerimine*) kasutades esitleb õpetaja kõigepealt õppijatele uut keelelist struktuuri. Järgneb selle struktuuri harjutamine kontrollitud tegevustes, näiteks asendamis- või muutmis-ülesannetes, mille täitmist õpetaja kontrollib ja parandab. Viimasena teevad õppijad ülesannet, kus nad kasutavad õpitud struktuuri suhtluses. Selle meetodi järgi õpitakse küll rääkima, kuid see ei vii siiski täiesti spontaanse ja loomuliku keelekasutuseni. (Harmer 2007.)

Tänapäeval ei ületähtsustata ühe meetodi puhast järgimist, vaid kombineeritakse eri meetodite elemente. Rääkimisoskuse arendamiseks on tänapäevaste seisukohtade järgi kindlasti vaja pakkuda õppijaile rohkelt loomulikku, tasemekohast, huvitavat ja mitmekesist sisendit (Krashen 1985) ning võimalust produtseerida rohkelt loomulikku väljundit, seejuures kaaslastega tähendusi läbi rääkides (Swain 1993; Larsen-Freeman 2007).

Keeletunnis rääkimisoskuse arendamiseks kasutatavad õppetegevused võib jagada rääkimisülesanneteks ja rääkimisoskust toetavateks harjutusteks. Rääkimisülesanded (ingl *speaking tasks*) simuleerivad autentset suhtlussituatsiooni, milles osalejatel on vaja täita mingi suhtluseesmärk. Ülesanded sisaldavad suhtlusalühenõuet (*communication gap*), mis tähendab, et igal õppijal on suhtluseesmärgi täitmiseks puudu mingi info, arvamus või põhjus, ning selle teada saamiseks on vaja kaaslastega suhelda. (Ellis & Shintani 2014.) Ülesannetel ei ole otsest keelelist eesmärki ega õigeid vastuseid, vaid õppijad peavad suhtluseesmärgi saavutamiseks kasutama kõiki keelelisi ressursse, tulema toime ebakindlusega ning improviseerima ehk rääkima ilma spetsiaalse ettevalmistuseta (Richards 2006).

Ülesannete sooritamise toetuseks on kasulik kasutada harjutusi (ingl *exercises*). Harjutustel on keeleline eesmärk ning neis keskendutakse suulise teksti keerukusele (harjutatakse uusi keelendeid, suhtlusfunktsioonide väljendamist), täpsusele (harjutatakse keelendite korrektset kasutamist) või sujuvusele (harjutatakse keelendite kasutusautomaatsust). (Goh & Burns 2016.) Harjutused on etteaimatava struktuuri ja sisuga ning neil on olemas õiged vastused. Keeleõppes tehakse harjutusi sageli kirjalikult, kuid rääkimisoskuse arendamiseks on kindlasti

vajalikud suulised harjutused. Harjutused ei tohi jääda õppimise lõpp-punktiks, vaid neile peavad järgnema ülesanded, mis viivad harjutustes õpitu loomulikku kasutusse.

Motiveerivaks ja tõhusaks õppimiseks peavad nii ülesanded kui ka harjutused olema aktiivsed, kaasahaaravad ja jõukohased (Kitsnik 2020a). Aktiivsus tähendab, et kõigi õppijate tegutsemis- ja rääkimismaht tunnis peab olema suur. Seetõttu on oluline kasutada palju paaris- ja rühmatöid, milles kõik õppijad suhtlevad samaaegselt. (Adams 2018.) Omavahel rääkides peavad õppijad ka ise vestlust algatama ja üleval hoidma ning keelelisi tähendusi läbi rääkima, mis on rääkimisoskuse arengu tõhusaks mootoriks (Philp jt 2014; Sato 2015). Kaasahaaravus tähendab õppetegevuste kognitiivset ja emotsionaalset köitvust, mis paneb õppijad heameelega rääkima ja sellest rõõmu tundma (Lamb 2017). Kaasahaaravaks teevad õppimise õppijaile päriselt olulised teemad, uudsus ja intrigeerivus (Kubanyiova 2018; Adams 2018). Kaasahaaravust aitavad tõsta mängustatud elemendid (mõistatamine, põnevus, ootamatus, nali, impro jmt) (Kitsnik 2019a).

Jõukohasus tähendab nii funktsionaalset kui ka lingvistilist tasemekohasust. Liikumine ühelt keeleoskustasemelt teisele ei toimu järsu hüppega, vaid järkjärgulise tõusuna ning seda peab harjutuste ja ülesannete valikul arvestama. Jõukohaseks muudab harjutused ja ülesanded ka nende sobiv järjestus, toetatumatelt vabamateni ja kindlate vastustega harjutustest loovate ülesanneteni. (Thornbury 2005; Goh & Burns 2012; Kitsnik 2023.) Teises keeles rääkimine on üldiselt kõrge ärevusfooniga tegevus. Seetõttu on rääkimisoskuse jõukohaseks arendamiseks oluline hea rühmadünaamika, positiivsed suhted õppijate vahel ja õpetaja tark toetus. (Kubanyiova 2018; Kitsnik 2019a.)

3. Uurimismaterjal ja -metoodika

Selles artiklis kirjeldatakse tegevusuuringu tulemusi. Tegevusuuring on kasulik uute õpetamiseetodite katsetamiseks klassiruumis, mida viivad läbi nii õpetajad kui ka teadlased ja õpetajakoolitajad. Sel viisil

on võimalik pääseda uuritavale materjalile lähemale kui enamiku teiste uurimismeetoditega, sest tegevusuuringu läbiviija viibib uuritava protsessi sees. (Löfström 2011.) Eesti keele kui teise keele õppe kohta on tegevusuuringuid läbi viinud näiteks Jelena Berezina (Kitsnik & Berezina 2021) ja Svetlana Melnikova (Kitsnik & Melnikova 2023).

Artiklis kirjeldatud tegevusuuringu viisin läbi B1-taseme kaheosalise õppekomplekti "Naljaga pooleks" esimese õpiku "Naljaga ..." (Kitsnik & Kingisepp 2021a) järgi. Õppekomplekti aluseks on varem ilmunud samanimeline komplekt "Naljaga pooleks" (Kitsnik & Kingisepp 2006), mida on olulisel määral edasi arendatud. Õpikus "Naljaga ..." on viis mahukat peatükki, millest igaüks moodustab sama süsteemi järgi üles ehitatud temaatilise terviku. Igas peatükis tegeldakse tasakaalustatult kõigi keeleliste osaoskuste (lugemine, kuulamine, rääkimine ja kirjutamine) ning grammatika ja sõnavara arendamisega.

Rääkimisoskuse arendamisele on komplektis pööratud väga suurt tähelepanu: õpikus on 17 suulist sisendit pakkuvat kuulamisdialogi ja 57 rääkimisülesannet. Rääkimisülesanneteks on siinses uuringus kategoriseeritud need õppetegevused, mis sisaldavad suhtluslünka ja mille täitmiseks peavad õppijad kasutama kõiki endal olemasolevaid keeleressursse, tulema toime ebakindlusega ja improviseerima ehk rääkima suhtlussituatsioonis ilma spetsiaalse ettevalmistuseta. Ülesanded on igas peatükis seotud õpitava üldteemaga, esitatud teadlikus järjekorras, põhinevad aktiivõppel ning on sageli mängustatud. Lisaks ülesannetele on õpikus rohkelt rääkimisharjutusi, kuid nende analüüs ei kuulu siinsesse uuringusse.

Kuulamisdialogide ning rääkimisülesannete loomisel on õpikus lähtutud B1-taseme vajadustest. B1-tase on rääkimisoskuse arengus väga oluline läbimurre, alates millest ollakse keelekasutuses iseseisev ja saadakse enamikus igapäevaelulistest suhtlussituatsioonides hakkama, ilma et vestluskaaslased peaksid pidevalt toetama. B1-tasemele jõudmiseks on õppijail vaja õppida mõistma erisuguseid igapäevaelus kuuldavaid tekste, saada võimalust ise palju igapäevaelu suhtlusülesandeid lahendada, omandada põhisõnavara ja põhigrammatika ning suuta ise

keelekonstruktsioone luua, millega kaasneb küllalt palju kõrvalekaldeid standardkeelest. (EKR 2007; EKR 2023.)

Tegevusuuringu käigus 2022. aasta oktoobrist kuni 2023. aasta maini läbi viidud 120-tunnisel (korruga 2 tundi ehk 90 minutit) kursusel osales õppijatena seitse õpetajat, kes töötasid ühes ja samas koolis, õpetasid erinevaid aineid, andsid tunde vene keeles ning olid keelefirma korraldatud testi põhjal määratud B1-taseme rühma. Lisaks osales kursusel kooli sekretär, kelle keeletase oli palju kõrgem, kuid kes soovis just selles grupis õppida. Kursuslased olid naised vanuses 50–60 aastat. Kõik kursuslased olid eesti keele õppimist alustanud vähemalt paarkümmend aastat tagasi ning kõik olid varemgi eesti keele kursustel käinud.

Uurimismaterjaliks oli 1) kursuse jooksul täidetud õpetajapäevik, 2) 2023. aasta novembris õppijatele saadetud küsimustiku vastused ($n = 6$). Õpetajapäevikusse märkisin pärast igat tundi lühikommentaari rääkimisülesannete läbiviimise kohta. Pärast iga peatüki läbimist märkisin päevikusse hinnangud selle peatüki eri tüüpi rääkimisülesannete uudsusel, huvitavusel, kergusel ja kasulikkusel kohta viiepallisel Likerti skaalal (1 = väga madal, 2 = madal, 3 = keskmine, 4 = kõrge, 5 = väga kõrge).

Õppijate küsimustik oli koostatud rääkimisülesannete tüüpide kaupa koos viitega vastavale ülesandetüübile õpikus. Igat ülesandetüüpi hindasid õppijad samuti uudsusel, huvitavusel, kergusel ja kasulikkusel osas viiepallisel Likerti skaalal ning kommenteerisid hinnanguid vaba vastusega küsimustes. Õppijad hindasid Likerti skaalal ka oma keelelist arengut kursuse jooksul: julgust eesti keeles rääkida, soovi eesti keeles rääkida, oskust saada eesti keeles hakkama eri situatsioonides, oskust rääkida eesti keeles keerukalt (sõnavara ja grammatika), oskust rääkida eesti keeles õigesti, oskust rääkida eesti keeles sujuvalt. Ka õpetaja hindas õppijate keelelist arengut samade tegurite alusel. Likerti skaala vastustest tehti kvantitatiivsed kokkuvõtted. Õppijad vastasid vahel samale küsimusele mitme vastusega, mistõttu esineb individuaalsetes vastustes komakohtadega numbreid. Õppijate vabu vastuseid ning õpetajapäeviku sissekandeid on kasutatud näidetena.

Taustaküsimuste vastustest ilmnes, et kahel küsimustiku täitnud õppijal oli varasem kommunikatiivse ja ka mängulise keeleõppe kogemus. Kolm õppijat vastasid, et on varem õppinud õpetaja antud õpiku ja töölehtede järgi ning üks vastaja ei kommenteerinud, mis metoodika järgi ta varem oli õppinud. Kaks õppijat hindas oma rääkimisoskust enne kursust halvaks, kaks keskmiseks, üks keskmiseks-heaks ja üks heaks. Enda rääkimisoskust halvaks hinnanud pidasid põhjuseks väikest sõnavara, praktika puudumist ja häbenemist eesti keelt rääkida. Enda rääkimisoskust keskmiseks hinnanud ütlesid, et tööl suhtlevad nad palju vene keeles, eesti keelt püüavad aga võimaluse korral veidi kasutada kaupluses, haiglas, raamatukogus vmt. Keeleoskust heaks pidanu oli sekretär, kes kasutab eesti keelt nii tööl kui ka võimaluse korral igal pool mujal.

Läbiviidud tegevusuuringul on mõned piirangud. Esimeseks piiranguks on asjaolu, et olen ise uuringu läbiviija ning uuritava materjali üks autoritest, mis võib põhjustada hinnangute ja arvamuste teatud subjektiivsust. Samas on see teatud eelis, sest see võimaldas viia ülesanded läbi täpselt kavandatud kujul ning jälgida ülesannete eesmärkide realiseerumist tegelikus õppetöös väga täpselt. Teine piirang on õppijate tagasiside kogumine kuus kuud pärast kursuse lõppu ning õppijate vastamine iseseisvalt ilma uurija juuresolekuta. Kaks kursusel osalenut ei saatnud küsimustikku tagasi ning mõnes ankeedis esineb vastamata küsimusi. Kolmas piirang on küsitlusele vastanute suhteliselt väike arv. Siiski annab kuus vastust ülevaate õppijate hinnangutest ja arvamustest ning on koos õpetaja hinnangutega väärtuslik tagasiside õpiku ülesannetele. Neljas piirang on keeleoskuse arengu hindamine vaid õppijate enesehinnangu ja õpetaja vaatluste põhjal.

4. Tegevusuuringu tulemused: hinnangud ülesannetele ja õppijate rääkimisoskuse arenemisele

Ankeedivastuste analüüs on jagatud osadeks, milles esitatakse hinnangud kuulamisdioloogidele kui rääkimise sisendile (4.1) ning rääkimis-ülesannetele: küsimuslipikutega ringikäimisele (4.2), rollikaartidega

dialoogidele (4.3), lauamängudele (4.4), improteatri formaadis dialoogidele (4.5) ja muudele rääkimisülesannetele (4.6). Kokkuvõtlikud hinnangud on esitatud tabelites 1–7: tabelite esimeses veerus on hinnatav tegur, seejärel on kuue õppija individuaalsed hinnangud ja nende arvutuslik keskmine ning viimases veerus õpetaja kokkuvõtlik hinnang.

4.1. Hinnangud kuulamisdialoogidele

Suuliseks sisendiks on õpikus kuulamisdialoogid, mis on iga peatüki tuumaks ja milles keskendutakse mõne suhtlustoimingu ja suhtlusfunktsiooni väljendamisele (nt toidu tellimine, abi palumine ja palvele vastamine). Iga dialoog koosneb kolmest kuni viiest osast (näide 1). Dialoogide tekstid on õpikus trükitud ja helifailid asuvad õppekomplekti kodulehel.¹

(1) Dialoog "Bussis" esimene osa (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 114)

Mees: Hei! Ärka üles! Ärka üles! Hallo!

Naine: Mmmh ... Mida? Mis lahti on?

Mees: Kohe on lennujaama peatus, ega sa ei taha siin maha minna?

Naine: Ei taha. Miks ma peaksin siin maha minema?

Mees: Aa, vabandust. Ma arvasin, et sa lähed näiteks Pariisi.

Naine: Pariisi? Miks ma peaksin Pariisi minema?

Mees: Ega ma ka ei tea, aga sa oled kohe seda nägu, et Pariis sobiks sulle. Aga kas tohib küsida, kuhu sa siis sõidad?

Naine: Tallinnasse muidugi.

Huvitavuse saavutamiseks on dialoogid loodud veidi humoorikas võtmes ja puändiga. Näiteks dialoogi "Bussis" lõpus selgub, et naine, kellega noormees püüdis tutvuda, on tema uus õppejõud. Loomulikkuse saavutamiseks on tekstis kasutatud kõnekeelseid väljendeid, nt *mis lahti on?*, *sa oled seda nägu*. Jõukohasuse jaoks on dialoogide loomisel silmas peetud B1-taseme vajadusi ehk kasutatud igapäevaeltu teemasid, suhtlustoiminguid ja keelefunktsioone ning põhisõnavara ja -grammatikat.

¹ <https://naljagapooleks.ee>

Õppijate ja õpetaja hinnangud kuulamisdioloogidele on esitatud tabelis 1.

TABEL 1. Hinnang kuulamisdioloogidele (- vastamata, 1 = madal, 2 = väga madal, 3 = keskmine, 4 = kõrge, 5 = väga kõrge)

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / - / - / 3,5 / 3,5 / 5	4,0	3,4
huvitavus	4 / 4 / 4 / 4 / 4,5 / 5	4,3	4,0
kergeus	3 / 3 / 3,5 / 3,5 / 4 / 4	3,5	3,0
kasulikkus	- / 4 / 4 / 4,5 / 5 / 5	4,5	4,0

Kuulamisdioloogide juures hindasid õppijad kõrgemalt nende kasulikkust (näited 2–4) ja huvitavust. Kuulamisdioloogid olid õppijaile üsna uudsed ja keskmisest veidi kergemad. Vabades vastustes toodi välja ka kuulamisdioloogide loomulikkus (5).

- (2) Tänapäevane ja aktuaalne, saab kasutada reaalses elus.
- (3) Palju sõnu olid uued, sest ma ei õppinud Eestis. Palju situatsioone tuleb elus ette, ma hakkasin aru saama, mida mulle räägitakse, hakkasin lugema teateid eesti keeles.
- (4) Oli kasulik meelde jätta standardväljendid ja automaatselt neid korrata, vastata või alustada vestlust.
- (5) Meeldis loomulik sõnakasutus.

Õpetajana hindasin kõiki aspekte veidi madalamalt kui õppijad, kuid ka minu hinnangud olid kõrgeimad kuulamisdioloogide kasulikkusele (6) ja huvitavusele (7). Minu hinnangul olid dioloogid õppijaile alguses uudsemad, kuid muutusid seejärel tavapärasemaks (näide 8). Dioloogid olid minu hinnangul õpilastele keskmise kergusega (9). Õpetajana märkasin vajadust keelelise sisendi suurema mahu järele ning sama mainisid ka õppijad.

- (6) Õppijaile meeldis dialoogide loomulik sõnakasutus ja kasulikud suhtlusfraasid. Õppijad rõhutasid, et dialooge on kasulik kodus korduvalt kuulata ning väljendasid ka soovi, et dialooge oleks õpikus rohkem.
- (7) Õppijad naersid ja elasid dialoogi sisule kaasa.
- (8) Esimeses peatükis oli naljakas ja puändiga dialoog õppijaile veidi harjumatu. Juba teises peatükis teadsid nad aga, mis laadi dialoog võib olla. Edaspidi nad juba ootasid dialooge.
- (9) Õppijad said dialoogist üldiselt aru ja täitsid kuulamisülesanded hästi. Mõni koht oli ka keerukam ja vajas seletamist.

4.2. Hinnangud küsimuslipikutega ringikäimise ülesannetele

Esimene rääkimisülesande tüüp on õpikus temakohaste küsimuslipikutega ringikäimine ja eri paarilistega vestlemine. Õppijad saavad lipiku küsimustega, liiguvad klassis ringi, otsivad endale paarilise, esitavad talle lipikul olevad küsimused ning vastavad paarilise küsimustele, kasutades seejuures toeks antud suhtlusväljendeid (10). Seejärel vahetavad paarilised omavahel lipikud, otsivad uue paarilise ning kordavad tegevust.

- (10) Küsimuslipikutel olevaid küsimusi ja vastuse alustamise väljendeid (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 153)

Küsimusi	Väljendeid
Milline on sinu meelest tore pidu?	Huvitav küsimus!
Kuidas sa tavaliselt tähistad oma sünnipäeva?	Tegelikult ...
Kas sa tähistad praegu samu tähtpäevi kui lapsepõlves?	Ausalt öeldes ...
Kas jõuluvana on olemas?	Raske öelda.
Milline on tore kingitus?	Las ma mõtlen.

Tegemist on ülesandega, mitte harjutusega, kuna vastused on küsijale teadmata ning õppijad peavad kasutama vastamiseks oma keelelisi koguresse. Ülesande jõukohasust toetab sõnavara ja grammatika taseme kohasus. Etteantud küsimused ja väljendid on toeks nii keelekasutuse keerukuse ja täpsuse kui ka sujuvuse arendamisel. Ülesandetüüp on eesti keele kui teise keele õppematerjalides uudne eelkõige mängustatud vormi poolest. Pidev liikumine ning vestluspaariliste ja küsimuste

vahtamine peaks eeldatavalt lisama tegevusele ootamatust ja emotsionaalsust ning muutma ülesande täitmise aktiivsemaks ja kaasahaaravaks.

Õppijate ja õpetaja hinnangud küsimuslipikutega ringikäimisele on esitatud tabelis 2.

TABEL 2. Hinnang küsimuslipikutega ringikäimise ülesannetele

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / - / 2 / 4 / 4 / 4	3,5	4,0
huvitavus	- / 4 / 4 / 4 / 4,5 / 5	4,3	4,0
kergus	- / - / - 3,5 / 4 / 4	3,8	4,0
kasulikkus	- / 2,5 / 4 / 5 / 5 / 5	4,3	4,0

Küsimustelipikutega ringikäimise ülesannetes hindasid õppijad kõrgemalt kasulikkust (11) ning huvitavust. Ülesandeid peeti keskmisest veidi uudsemaks ja üsna kergeks (12).

- (11) Loed küsimust ja kohe näed tuttavaid sõnu või fraase. Saad vastata, kasutades küsimuses olevaid sõnu. Annab võimaluse veel kord näha nende sõnade kirjalikult ja lausestruktuuri. See on väga kasulik.
- (12) Oli kerge vastata, kasutades küsimuse abi.

Õpetajana hindasin õppijatest kõrgemalt ülesannete uudsust (13) ning kergust ja veidi madalamalt huvitavust (14) ja kasulikkust (15).

- (13) Õppijad ei olnud varem küsimustega klassiruumis ringi käinud ega küsimusi omavahel vahetanud ning selline ülesande vorm oli neile eriti alguses mõnevõrra üllatuslik.
- (14) Ülesande huvitavus sõltus küsimustest. Mõni teema oli huvitavam, mõni veidi vähem huvitav.
- (15) Rühma väiksuse tõttu ei saavutanud see tegevus oma täit mõju. Õppijad ei saanud eriti palju paarilisi vahetada ega palju rääkida. Seetõttu tegime neid ülesandeid mõnikord ka istudes ja ainult ühe paarilisega rääkides.

4.3. Hinnangud rollikaartidega dialoogide ülesannetele

Teiseks rääkimisülesande tüübiks on õpikus rollikaartidega ülesanded. Igas peatükis on üks selline ülesanne, mis sisaldab nelja eri situatsiooni (16). Neid ülesandeid täidetakse paarides. Kumbki paariline saab situatsioonis ühe rolli ning selle kohta käiva rollikaardi, millel on kirjas vajalik taustainfo. Osa taustainfost on seejuures mõlemale dialoogi pidajale teada, osa aga teada vaid ühele osapoolle.

(16) Dialoogi osaliste rollikaardid (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 125)

Paariline A

Oled võõra linna bussijaama kohvikus. Bussi väljumiseni on poolteist tundi aega. Sõid suppi ja su kõht on täis. Nüüd loed mobiilist uudiseid, et aega parajaks teha. Tahaksid kohvi juua, aga pole seda veel ostnud. Kohvikus on palju inimesi, vabu laudu ei ole ja sinu juurde istub sümpaatne inimene. Ajad hea meelega juttu, et aeg kiiremini läheks.

Paariline B

Oled oma kodulinna bussijaama kohvikus. Jäid bussist maha ja järgmine buss läheb alles tunni aja pärast. Ostad tassi kohvi ja et kohvikus on palju rahvast, siis istud ühe sümpaatse inimesega samasse lauda. Alustad temaga juttu, et aeg kiiremini läheks. Küsi, kas sa tohiksid osta talle klaasi konjakit ja koogi.

Rollikaartidega dialoogid on tüüpilised kommunikatiivse keeleõppe ülesanded, mis simuleerivad päriselu situatsioone ja õpetavad nendes toimetulekut. Ülesandes tuleb vestelda nii, et saavutatakse suhtlus-eesmärk. Selleks tuleb hoolikalt kaaslast kuulata ja vastavalt kujunenud olukorrale improviseerida, kasutades kõiki olemasolevaid keelelisi ressursse. Ülesanne arendab eelkõige keelelist sujuvust. Eesti keele kui teise keele õppes on rollimänge kasutatud juba ammu, kuid rollikaartidega ülesanded on muutunud populaarsemaks riiklike keeleksamite ülesandetüübi tõttu. B1-taseme eksamil kasutatakse rollikaartidega ülesannet kliendi ja teenindaja dialoogi loomiseks (Harno) ning eksamitüüpi ülesandeid on kasutatud mõnes õpikus (nt Mangus & Simmul 2022). Õpiku "Naljaga ..." rollikaardid erinevad eksamitüüpi rollikaartidest mitmekesisuse ja suurema intrigeerivuse poolest.

Õppijate ja õpetaja hinnangud dialoogidele rollikaartidega on esitatud tabelis 3.

TABEL 3. *Hinnang dialoogidele rollikaartidega*

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / - / 4 / 4 / 4 / 4	4,0	4,0
huvitavus	- / - / 4 / 4 / 5 / 5	4,5	4,6
kergus	- / - / 2 / 3 / 3 / 4	3,0	3,0
kasulikkus	- / 5 / 5 / 5 / 5 / 5	5,0	5,0

Kõik vastanud õppijad hindasid rollikaartidega ülesandeid väga kasulikeks ning vastanutest pooled väga huvitavateks ja pooled huvitavateks (17). Rollikaartidega dialoogid olid õppijaile uudsed (18). Eri õppijate jaoks olid rollikaartidega ülesanded erineva kergusega: vastanutest ühele kerged, kahele keskmised ja ühele rasked (19).

(17) Need alandasid suhtluspinget, panid mõtlema ja fantaseerima.

(18) Need olid veidi arusaamatud. Ise neid ei teeks.

(19) Alguses oli väga raske: esitada küsimusi, vastata, vestelda paarilisega. Aga kui tegime neid rohkem, läks kergemaks.

Õpetajana langesid minu hinnangud rollikaartidega ülesannete kohta õppijate hinnangutega kokku. Oli näha, et need ülesanded olid õppijaile uudsed ja mitte eriti kerged (20). Samas muutusid need ülesanded harjutades kergemaks ja järjest huvitavamaks (21) ning olid minu hinnangul rääkimisoskuse arenguks väga kasulikud.

(20) Õppijatel oli alguses üsna keeruline aru saada, et nad peavad lugema ainult üht rollikaarti ja pidama dialoogi nii, et teisel kaardil olev info ei ole neile näha. Samuti ei osanud õppijad alguses dialoogi oma sõnadega pidada, vaid soovisid teksti kaartidelt maha lugeda.

(21) Õppijate harjutamiseks seda laadi dialoogidega lugesimegi algul koos kogu õpperühmaga mõlemad kaardid läbi ja mina õpetajana demonstreerisin ühe õppijaga dialoogi pidamist. Ka hiljem olin üles-

ande läbiviimisel paindlik ning mõned paarid tegid ülesannet täpselt nii, nagu ette nähtud, mõned paarid aga lugesid ikkagi läbi mõlemad kaardid ja pidasid seejärel dialoogi.

4.4. Hinnangud lauamängude ülesannetele

Kolmandaks rääkimisülesannete tüübiks õpikus on lauamängud. Õppijad liiguvad mööda mängulaua ruute ning täidavad seal esitatud juhiseid. Need ülesanded on alati mängustatud ja seotud õpitava üldteemaga ning kohati mõne olulise grammatikateemaga. Näiteks on ühes lauamängus juhis: Õppija A, olete inimene, kellel on mure (saate selle mängulaua vastavalt ruudult, nt *ma näen nädalavahetusel kummitusi, mitte keegi ei kallista mind, mu kass ei kuula minu sõna*). Te lähete psühholoogi juurde nõu küsima. Õppija B, olete psühholoog, tõmbate endale ühe lipiku juhusliku sõnaga, nt *karate-trenn, laulukoor, saun*. Peate kliendile nõu andma, soovitates tal minna sellesse kohta ja põhjendades soovitus (22).

(22) Lauamängu vestluse algus (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 130, 131)

A: Tere. Mul on mure.

B: Tere. Ma kuulan teid.

A: Ma näen nädalavahetusel kummitusi.

B: Aa, selge. Ma soovitan teil minna karate-trenni. Seal õpite ennast kaitsma. Siis te ei karda kummitusi. Kui kummitus tuleb, siis oskate ennast kaitsta.

Jne.

Ülesande täitmist toetab algidee ja paari võtmesõna etteandmine, kuid ülesanne nõuab erinevate keeleliste ressursside aktiivset kasutamist ja rohket improviseerimist. Ülesande täitmine arendab kõige rohkem keelelist sujuvust, kuid ka keerukust ja täpsust. Mängustamine muudab eeldatavalt ülesande kaasahaaravaks ja tekitab õppijais rääkimissoovi.

Hinnangud lauamängudele on esitatud tabelis 4.

TABEL 4. Hinnang lauamängudele

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / - / 4 / 4 / 4 / 4	4,0	4,6
huvitavus	- / - / 3 / 4 / 4 / 5	4,0	4,0
kergus	- / - / - / 3 / 3,5 / 4	3,5	4,0
kasulikkus	- / - / - / 4 / 4 / 5	4,3	4,0

Lauamängude ülesanded tundusid õppijaile kasulikud ja uudsed (23). Huvitavust hindasid eri õppijad erinevalt (24).

- (23) Super! Huvitav ja lõbus. Tuju tõusis. Ei olnud ärevust. Usaldus õpetaja ja kaasõppijate vastu.
 (24) Enda jaoks hindan 3+, mulle väga ei meeldi.

Õpetajana hindasin lauamänge õppijaile uudsemaks ja kergemaks kui õppijad ise (25). Huvitavuse osas langes mu hinnang õppijatega kokku ning kasulikkuse osas jäi õppijaile veidi alla (26).

- (25) Õppijaile tundus uudne nii ülesande vorm (kujundus lauamänguna) kui ka ülesannete sisu, eriti neil juhtudel, kui vastamisel võis kasutada loovust ja fantaasiat.
 (26) Mängud olid lõbusad, kuid et neis öeldi tavaliselt üksikuid lühikesi fraase või lühilauseid, ei olnud nende kasulikkus rääkimisoskuse arendamisel ehk nii suur kui mõnel teisel tüübil.

4.5. Hinnangud improteatri formaadis dialoogidele

Lisaks rollikaartidega dialoogidele on õpikus ülesanded improteatri formaadis dialoogidega. Õppijad saavad lipikud õpitavate sõnadega (27), panevad need lauale kirjaga ülespoole ja hakkavad paarides dialoogi tegema. Igas vestlusvoorus võtab rääkija ühe sõnalipiku ja kasutab seda sõna oma tekstis, nt A: Ma sooviksin *maha minna*. Lubage palun mööda. B: Kas see on *nali*? Me oleme veel õhus.

- (27) Improdialoogi sõnad (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 116, 117)
 üles ärkama, maha minema, kokkusattumus, nali, tähendama, on
 seotud, tõesti, veab, kokku saama, loomulik, tegelikult, vaevalt, näi-
 teks, sobib, pigem, üldse, eriala, jõudma

Seda tüüpi ülesandeid on varem kasutatud B2-taseme eesti keele õpikutes "Sõnajalaõis" (Kitsnik 2019b, 2020b). Improteatri formaadis ülesanded on mängustatud, sisaldavad ootamatust, nalja ja loovust ning tekitavad eeldatavalt nii rääkimis- kui ka kuulamissoovi. Need ülesanded on õpiku "Naljaga ..." rääkimisülesannete hulgas ühed nõudlikumad. Õppija peab kaaslast väga tähelepanelikult kuulama ja öeldule kiirelt reageerima ning improviseerima, kasutades kõiki keelelisi ressursse. Ülesanded arendavad eelkõige keelelist sujuvust.

Õppijate hinnangud improteatri formaadis dialoogidele on esitatud tabelis 5.

TABEL 5. *Hinnang improteatri formaadis dialoogidele*

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / 3 / 4 / 4 / 4 / 4	3,8	5,0
huvitavus	4 / 4 / 4 / 4 / 4 / 4	4,0	4,0
kergus	- / - / - / 3 / 3,5 / 4	3,5	2,0
kasulikkus	4 / 4 / 5 / 5 / 5 / 5	4,7	3,0

Improteatri formaadis ülesanded tundusid õppijaile väga kasulikud (28–29). Ülesanded olid õppijate hinnangul ka huvitavad (30–31), üsna uudsed (32) ning keskmisest veidi kergemad.

- (28) Oli väga rõõmus ja kasulik. Oli võimalus improviseerida, kasutades uusi sõnu ja proovida end nagu näitleja. Ja meie väike kollektiiv hakkas rääkima.
 (29) Saab kasutada igapäevaelus.
 (30) Oli huvitav, sest vaatad sõnu ja tuleb terve jutt. Räägid ise ja kuulad paarilist. Ja vestluskaaslane on nagu sina. Sa ei tunne ärevust.

- (31) Satud erinevatesse ootamatutesse situatsioonidesse ja see on huvitav.
- (32) Ülesanded olid uudsed, sest töötasime palju paarides. Varem kursustel töötasime ainult individuaalselt või vastasime õpetajale.

Õpetajana erinesid minu hinnangud improteatri formaadis ülesannetele õppijate hinnagutest üsna palju. Pidasin neid ülesandeid õppijaile kõige uudsemaks (33) ning ka kõige raskemaks (34). Ülesanded tundusid keskmiselt kasulikud (35). Ainuke kokkulangevus õppijate ja õpetaja hinnangus oli huvitavuse osas (35).

- (33) Selliseid ülesandeid ei olnud ükski õppija varem teinud ja need olid neile alguses vägagi võõrad.
- (34) Ülesanded nõudsid õppijailt korraga palju: oli vaja järgida vestluse kulgu, luua üksiksõnadest sobivaid lauseid, jälgides seejuures ka keelelist korrektsust. Need ülesanded ei õnnestunud eriti hästi. Seetõttu asendasin need mõnikord sõnadega küsimuste moodustamise ja küsimustele vastamisega.
- (35) Need ülesanded on potentsiaalselt kõige huvitavamad. See potentsiaal õnnestus õpperühmaga realiseerida siiski vaid osaliselt.

4.6. Hinnangud muudele rääkimisülesannetele (jutustamine, arutlused, ühisvestlused)

Pikema monoloogi esitamise ülesannete hulka kuuluvad õpikus teemakohane jutustamine endaga juhtunud sündmustest ning õpiku teksti jutustamine kaaslasele, kes pole seda teksti näinud. Endast jutustatakse näiteks nii: eelmises ülesandes olid õppijad kirjutanud teksti teemal "Kuidas leidsin Eestis uue sõbra". Rääkimisülesandes tuleb nüüd rääkida järgmise juhise järgi (36).

- (36) Loo jutustamise juhise (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 126)
 - Töötage kolmekesi rühmas.
 - Õppija A, jutustage lugu, mille kirjutasite eelmises ülesandes. Alustage lugu ja tehke siis paus.
 - Õppijad B ja C, pakkuge, mis edasi juhtub.
 - Õppija A, kommenteerige. Jutustage edasi ja tehke veel üks paus.

- Õppijad B ja C, pakkuge, mis edasi juhtub.
- Jutustage niimoodi kõik kolm lugu.

Loetud teksti ümberjutustamise ülesannetes saavad õppijad erinevad tekstid (37) ja loevad need omaette läbi. Seejärel käiakse klassis ringi, otsitakse endale paariline, jutustatakse talle oma tekst ning seejärel arutatakse seda lühidalt koos paarilisega.

(37) Lugemistekst (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 172)

Kuidas saab täiskasvanu leida uusi sõpru?

Nõuanne 1. Ära karda üksi pidudele minna!

Kui sul ei ole hetkel sõpra, kellega koos peole minna, siis ära sellepärast peost loobu. Võib-olla öösel üksi baari minna pole just hea mõte, kuid sünnipäevale, soolaleivapeole või grilliõhtule võid vabalt ka üksi minna. Võid küll alguses end veidi imelikult tunda, sest pead ka pool-võõraste inimestega suhtlema, kuid just nii võid leida uusi huvitavaid tuttavaid.

Tekstide jutustamine on keeleõppes tavaline tegevus, kuid tavapäraselt lastakse ümber jutustada tekste, mida kõik on lugenud ning mille kuulamine ei ole seetõttu huvitav. Õpiku "Naljaga ..." monoloogi pidamise ülesanded sisaldavad ootamatust, mis tõstab eeldatavalt nende huvitavust ja motiveerivust. Ülesanded on keskmise raskusega, nõuavad rohkem keele kasutamist, kuid see on teatud määral ette valmistatud, sest räägitakse eelnevalt kirjutatud või loetud tekstist. Ülesanded arendavad keelelist keerukust, täpsust ja sujuvust.

Arutlemisülesanneteks on õpikus esitatud teemakohaseid väiteid, mille üle tuleb väikestes rühmades arutleda (38)

(38) Väited arutlemiseks (Kitsnik & Kingisepp 2021a: 122)

- Eesti liiklus on alati rahulik ja viisakas.
- Eestlased armastavad palju lobiseda.
- Eesti peod on kohutavalt lõbusad.
- Eestis on võimalik teha kõike internetis.

Jne.

Arutletakse ka loetud ja kuulatud tekstide jm üle. Sellised arutlusülesanded on eesti keele kui teise keele õpikutes üsna tavalised. Arutlusülesanded on B1-taseme õppijate jaoks küllalt nõudlikud, sest sisukam ja argumenteeritum arutlemine muutub jõukohaseks alles B2-tasemel. B1-tasemel on aga kasulik lihtsama arutlemisega samm-sammult harjuda. Arutlusülesanded arendavad nii keelelist keerukust ja täpsust kui ka sujuvust.

Õppijate ja õpetaja hinnangud muudele rääkimisülesannetele on esitatud tabelis 6.

TABEL 6. Hinnang muudele rääkimisülesannetele

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate hinnangute keskmine	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
uudsus	- / - / - / 3,5 / 3,5 / 4	3,7	3,0
huvitavus	- / 4 / 4 / 4 / 5 / 5	4,4	4,0
kergeus	- / 2 / 3 / 3,5 / 4 / 4	3,3	3,6
kasulikkus	- / - / 5 / 5 / 5 / 5	5,0	4,2

Muid rääkimisülesandeid pidasid õppijad väga kasulikuks (39). Samuti olid need õppijaile huvitavad (40) ja üsna uudsed. Ülesannete kergeus oli keskmine (41–43).

- (39) Kõik rääkimisülesanded olid väga kasulikud, sest me kõik hakkasime rohkem kasutama eesti keelt oma elus, rohkem rääkima oma eesti-keelsete kolleegidega eesti keeles.
- (40) Teema arutamine oli huvitav. Oli võimalus kuulata õpetajat ja kaasõppijaid. Kui olid uued sõnad, siis toimus seletus ja arutelu.
- (41) Oli natuke raske, sest oli vaja vestlust üleval hoida.
- (42) Ei jätku sõnavara.
- (43) Arutlused olid mulle küllalt rasked. On vaja valida sõnu ja jälgida kaaslaste mõttekäike.

Õpetaja hindasin muid rääkimisülesandeid keskmiselt uudseteks ja kergeteks (44) ning huvitavateks ja kasulikeks (45).

- (44) Nende ülesannete vorm oli tavapärasem ja ei valmistanud õppijatele nii suuri üllatusi kui mõned teised ülesandetüübid. Ülesanded olid kokkuvõttes keskmise kergusega, nõrgema keeleoskusega õppijaile raskemad, tugevama keeleoskusega õppijaile kergemad.
- (45) Kõik ülesanded, milles õppijad said jagada enda elukogemusi ja mõtteid, olid huvitavad. Pikema monoloogi pidamine ning ettevalmistamata ühisvestlustes osalemine on rääkimisoskuse arenguks kasulikud.

Õppijad avaldasid selles osas kohati arvamust kogu õpiku kohta (46–47).

- (46) Esimene kord õppisin sellise õpiku järgi. Meeldis kõik: ülesannete, harjutuste ja mängude mitmekesisus. Läbitud teemad korduvad hiljem. Uued sõnad ilmuvad järgmistes harjutustes ja ülesannetes. See võimaldab pidevalt kinnistada teadmisi ja oskusi. Elulised situatsioonid ja kõik läbi huumori.
- (47) Õpik on ere ja huvitav. Aga mulle tundub, et iseseisvaks tööks väga ei sobi. Koos õpetajaga aga sobib väga hästi.

4.7. Eesti keele oskuse areng

Õppijatel paluti ka hinnata oma eesti keele oskuse arengut kursuse jooksul kuue näitaja osas. Ka mina õpetajana hindasin õpperühma liikmete keeleoskuse arengut oma tähelepanekute põhjal. Vastuste kokkuvõte on esitatud tabelis 7.

TABEL 7. Hinnang rääkimisoskuse arengule kursuse jooksul

Tegur	Õppijate individuaalsed hinnangud	Õppijate keskmine hinnang	Õpetaja kokkuvõtlik hinnang
soov rääkida	- / - / 3 / 4 / 5 / 5	4,25	4,7
julgus rääkida	- / - / 3 / 3,5 / 4 / 4	3,6	4,7
suulise teksti keerukus	- / 3 / 3 / 4 / 4 / 4	3,6	3,3
suulise teksti täpsus	- / - / 3 / 3,5 / 4 / 4	3,6	3,3
suulise teksti sujuvus	- / - / 2 / 3,5 / 4 / 4	3,4	4,0
suhtlusega toimetulek	- / - / - / - / 3 / 3,5	3,25	4,2

Kõige kõrgemalt hindasid õppijad rääkimissoovi kasvu eesti keeles (48). Järgnesid võrdselt eesti keeles rääkimise julgus (49), omaloodud suulise teksti keerukus ja täpsus, mis kõik kasvasid õppijate hinnangul keskmiselt või palju. Keelelise täpsuse kasvu osas oli mõnel õppijal aga ka kõhklusi (50). Suulise teksti sujuvuse keskmine kasvas veidi vähem, sest üks õppija hindas sujuvuse kasvu väheseks. Eestikeelse vestlusega toimetulek väljaspool klassiruumi kasvas õppijate hinnangul keskmiselt, kuid sellele küsimusele oli neli õppijat jätnud vastamata.

- (48) Ma tahtsin peale kursust kasutada oma oskusi igapäevaelus.
- (49) Hakkasin ennast vabamalt tundma, hakkasin rohkem püüdma eesti keelt kasutada.
- (50) Hakkasin rohkem eesti keeles rääkima, aga kardan, et grammatiliste vigade pärast võivad inimesed minust valesti aru saada, aga ma püüan. Loodan, et peale koolitust räägin paremini kui varem.

Minu kui õpetaja hinnangul arenesid õppijate rääkimissoov ja -julgus isegi rohkem kui õppijad ise tunnetasid (51). Samuti arenes minu tähelepanekute järgi märgatavalt õppijate toimetulek eestikeelse suhtlusega ja teksti sujuvus (52). Suulise teksti keerukus ja täpsus arenesid minu hinnangul keskmisel määral (53).

- (51) On tore näha, kuidas õppijad lülituvad eesti keelele järjest kiiremini ja loomulikumalt, ei vaata enam kogu aeg õpetajale otsa, oodates vigade parandamist ning tunnevad eesti keele kasutamisest rõõmu.
- (52) Õppijad said järjest paremini hakkama erisuguste suhtlusülesannetega, nt rollikaartidega. Õppijad ei peatunud oma jutus enam nii sageli kui alguses ega oodanud õpetaja abi või parandusi. Selle asemel püüdsid nad ise juttu jätkata.
- (53) Õppijad kasutavad õpitud konstruktsioone ülesannetes ja kohati ka vabas vestluses. Seejuures esineb eri tüüpi vigu, mis on ka B1-tasemel loomulik. Kohati on ka märgata õpitud grammatiliste vormide teadlikumat kasutust.

5. Kokkuvõtlik arutelu

Artiklis on vaadeldud eesti keele B1-taseme õpiku "Naljaga ..." (Kitsnik & Kingisepp 2021a) rääkimisülesannete kasutamist 120-tunnisel keelekursusel, millel osales 8 inimest. Eesmärgiks oli analüüsida, kuidas õnnestub õpiku rääkimisülesannete kasutamine: kui uudsed need õppijaile on; kui huvitavad, kerged ja kasulikud need õppijaile tunduvad ja kuidas need aitavad arendada rääkimisoskust, mis on keeleõppijaile üheks suuremaks väljakutseks (Hendra & Jones 2018; Kubanyiova 2018). Kursuse õpetajaks oli õpiku üks autoritest ja siinse artikli autor Mare Kitsnik, kes viis kursuse ajal läbi tegevusuuringu, kogudes uurimisanimeid enda täidetud õpetajapäevikust ja kursusel osalenud õppijate ankeedivastustest kuus kuud pärast kursuse lõppu (vastas 6 õppijat).

Õppijad ja õpetaja hindasid keelelist sisendit andvate kuulamis-dialoogide ning viit tüüpi rääkimisülesannete uudsust, huvitavust, kergust ja kasulikkust. Hinnanguid anti viiepallisel Likerti skaalal ja kommenteeriti vabade vastustega. Õpiku autorite kirjutatud kuulamis-dialoogid keskenduvad tasemekohaste suhtlustoimingute ja suhtlus-funktsioonide väljendamisele ning on kirjutatud humoorikas võtmes. Rääkimisülesannete tüüpideks olid: küsimuslipikutega ringikäimine, rollikaartidega dialoogid, lauamängud, improteatri formaadis dialoogid, muud rääkimisülesanded (jutustamine, arutlemine, ühisvestlused). Rääkimisülesanded põhinesid aktiivõppel ja olid osaliselt mängustatud. Ülesanded sisaldasid suhtluslünki, nõudsid õppijailt olemasolevate keeleliste ressursside kasutamist ja improviseerimist (Richards 2006) Rääkimisülesannete täitmist aitasid õpikus ette valmistada ka eri tüüpi harjutused (Goh & Burns 2016), mida aga siinse artikli aluseks olevas tegevusuuringus ei uuritud.

Tegevusuuringu andmete analüüs näitas, et kuigi kõik kursusel osalejad olid varemgi korduvalt eesti keelt õppinud, olid õpiku "Naljaga ..." rääkimisülesanded neile valdavalt uudsed. Kõigepealt oli õppijaile uudne rohke aktiivõppe kasutamine, mille käigus pidid õppijad saavutama suhtluseesmäärke kaaslastega palju rääkides ning seejuures

improviseerides, mitte andes teadaolevaid või päheõpitud vastuseid. Harjumatu oli õppijaile ka see, et nad pidid sageli rääkima kõik korruga. Uue õpiku eesmärk oligi muuta levinud õppeviisi, kus õpetaja juhib vestlust, suhtleb kogu õpperühmaga ning õppijad räägivad pigem kordamööda. (Metslang jt 2013; Kitsnik 2020a; Bernhardt & Meristo 2023.) Õpetajad soovivad enamasti kuulda kõike, mida õppijad räägivad ning neid toetada ja korrigeerida, ning ka õppijad ootavad sama. Õppijad peavad aga osa keeletunnist kindlasti saama rääkida korruga ja iseseisvalt, sest ilma suure rääkimismahuta ja spontaanse improvisatsioonita ei saa jõuda B1-taseme iseseisva rääkimisioskuseni. Seejuures ei maksa karta rääkimisülesannete täitmisel esinevaid kõrvalekaldeid standardkeelest, need on keelega katsetamise loomulikud kaaslased. (Richards 2006; EKR 2007; EKR 2023.)

Uudne oli õppijaile ka ülesannete mängustamine, nt improteatri stiilis dialoogid ja humoorikad lauamängud. See on arusaadav, sest kuigi mängustamine on eesti keele õppes viimasel viiel-kuuel aastal järkjärgult kasutust leidmas, ei ole õpikutes seda laadi ülesanded tavapärased. Mängustamine aitab aga õhutada õppijaid rääkima ning vähendada rääkimishirmu. (Kitsnik 2019a; Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Melnikova 2023.) Keelelist sisendit andvad kuulamistekstid olid õppijaile samuti küllaltki uudsed, huvitavad ja kasulikud. Rääkimisõskuse arenguks on väga oluline loomuliku sisendi maht. Kuulamistekste peaks aga nii õppijate kui ka õpetaja hinnangul õpikus olema rohkem.

Rääkimisülesanded tundusid tegevusuuringus osalenud õppijaile valdavalt huvitavad. Kõige huvitavamaks hinnati rollikaartidega ülesandeid ja ühisvestluste ning jutustamiste-arutlemiste ülesandeid, mis olid kõige tavapärasemat tüüpi. Õppijad harjusid aga ka uudsemat tüüpi ülesannetega ja pidasid neid huvitavaks. Huvitavus on õpirõõmu ja -motivatsiooni tekkeks väga oluline ning aluseks õppimise tõhususele (Kitsnik 2019a; Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Melnikova 2023).

Rääkimisülesannete kergus oli õppijate hinnangul erinev, varieerudes keskmisest kergeni. See on huvitav tulemus, sest minu kui õpetaja hinnangul olid ülesanded pigem keskmise kergusega ja kohati üsna

keerukad. Keerukas oli alguses spontaansete dialoogide pidamine, mille puhul vestluspartneri jutt ei ole täpselt ette ennustatav. Vaba rääkimise ülesanded peavadki nõudma õppijailt pingutust olemasolevate keeleliste ressursside spontaansel kasutamisel, muidu ei arenda need õppijate keeleoskust edasi. Samas ei tohi õppijad tajuda ülesandeid liiga keerukana, mis vähendaks õpimotivatsiooni. (Kitsnik 2019a.) Võib oletada, et õppijaile ei tundunud ülesanded eriti rasked seetõttu, et õpetajana kohandasin neid vastavalt vajadusele ning toetasin õppijaid nende täitmisel, alguses rohkem ja järk-järgult vähem.

Rääkimisülesandeid pidasid õppijad üldiselt väga kasulikeks ning õpetajana nägin samuti õppijate rääkimismotivatsiooni tõusu ja rääkimisoskuse arenemist. Nii õppijate kui ka õpetaja hinnangul kasvas märgatavalt õppijate soov eesti keeles rääkida. Küllaltki palju arenes rääkimisjulgus. See on oluline tulemus, sest ainult keelekursusel ei ole kunagi võimalik keelt täiesti selgeks õppida. Kui õppijatel tekib motivatsioon keelt edasi õppida, kasutada väljaspool klassiruumi ning väheneb rääkimishirm, on see kindlaim viis päriselt iseseisvaks keelekasutajaks muutuda. Õppijate suuline tekst muutus nii nende endi kui ka õpetaja hinnangul keerukamaks, täpsemaks ja sujuvamaks ning nad said paremini erisuguste suhtlusülesannetega hakkama.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpikus "Naljaga ..." kasutatud kommunikatiivsete rääkimisülesannete tüübid sobisid B1-taseme rääkimisoskuse arendamiseks. Paremini võiks aga läbi mõelda nende järjestuse. Näiteks võiks improteatri stiilis dialoogid paigutada pigem peatüki keskele või lõpupoole, sest need on rääkimisülesannetest kõige keerukamad. Keelelist sisendit andvaid kuulamistekste oleks õpikus vaja kasutada rohkem.

Õpiku "Naljaga ..." rääkimisülesannete kasutamist võiks edaspidi uurida erinevate õpperühmade ja erinevate õpetajate tundides. Õppijate keeleoskuse arengut tuleks lisaks subjektiivsele hinnangule mõõta objektiivsemate testidega. Rääkimisoskust motiveerivalt ja tõhusalt arendavaid ülesandetüüpe tuleks õpetada õpetajakoolituses ning kasutada erinevate õppematerjalide loomisel.

Kirjandus

- Adams, Rebecca 2018. *Enhancing Student Interaction in the Language Classroom*. Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf (10.10.2024).
- Andon, Nick, Johannes Eckerth 2009. Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. – *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3), 286–310. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00240.x>
- Bernhardt, Kristiina, Merilyn Meristo 2023. Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 8, 178–200. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>
- Chaney, Ann L., Tamara L. Burk 1998. *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cook, Vivian 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2007.
- EKR 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne. Tõlke versioon: jaanuar 2023. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne_Jaanuar%202023.pdf (10.10.2024).
- Ellis, Nick C. 2013. Second language acquisition. – Thomas Hoffmann, Graeme Trousdale (eds.). *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Rod 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod, Natsuko Shintani 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Eskildsen, Søren Wind 2008. *Constructing a Second Language Inventory: The Accumulation of Linguistic Resources in L2 English*. PhD Dissertation. Odense: Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. – *Porta Linguarum* 8, 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Goh, Christine C. M. 2016. Teaching speaking. – Willy A. Renandya, Handoyo Puji Widodo (eds.). *English Language Teaching Today: Linking Theory*

- and Practice. Bern: Springer, 143–159. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_11
- Goh, Christine C. M., Anne Burns 2012. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Hendra, Leslie A., Ceri Jones 2018. *Motivating Learners with Immersive Speaking Tasks*. Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6044/CambridgePapersInELT_ImmersiveSpeakingTasks_2018_ONLINE-2.pdf (10.10.2024).
- Housen, Alex, Folkert Kuiken, Ineke Vedder 2012. Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. – Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke 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>
- Kerr, Philip 2017. *How Much Time Should We Give to Speaking Practice?* Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/us/files/8415/7488/4554/CambridgePapersInELT_TimeForSpeaking_2017_ONLINE.pdf (10.10.2024).
- 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 B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik*. 1. osa. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2020a. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend: teemakokkuvõte. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppematerjalide_koostamine_teamakokkuvote.pdf (10.10.2024).
- Kitsnik, Mare 2020b. *Sõnajalaõis B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik*. 2. osa. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, Mare 2023. Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoskust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes. – *Philologia Estonica Tallinensis* 8, 201–225. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.08>
- 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, Leelo Kingisepp 2006. *Naljaga pooleks*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021a. *Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele*. 1. osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021b. ... pooleks. *Eesti keele õpik B1-tasemele*. 2. osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Katrin Mikk 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keel kui teise keele täiskasvanute kursustel: Õpetajate arvamuste analüüs. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 31, 153–190. <https://doi.org/10.5128/LV31.05>
- Kitsnik, Mare, Svetlana Melnikova 2023. Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 33, 47–81. <https://doi.org/10.5128/LV33.02>
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kubanyiova, Maggie 2018. *Creating a Safe Speaking Environment*. Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/7215/7488/5502/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf (10.10.2024).
- Lamb, Martin 2017. The Motivational Dimension of Language Teaching. – *Language Teaching* 50 (3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Larsen-Freeman, Diane 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. – *Modern Language Journal* 91 (s1), 773–787.
- Larsen-Freeman, Diane 2011. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane 2015. Research into practice: Grammar learning and teaching. – *Language Teaching* 48 (2), 263–280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Larsen-Freeman, Diane, Marti Anderson 2016. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Teaching Techniques in English as a Second Language. Oxford: Oxford University Press.
- Löfström, Erika 2011. *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Archimedes.
- Mehisto, Peeter, David Marsh, Maria Jesus Frigols, Kai Völli, Hiie Asser 2010. *Lõimitud aine- ja keeleõpe. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtastus Meie Inimesed*.
- Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013. *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.

- Philp, Jenefer, Rebecca Adams, Noriko Iwashita 2014. *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203551349>
- Renandya, Willy A., Minh T. T. Nguyen 2023. Teaching speaking L2 contexts. – Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 269–280. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-22>
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 2008. *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Sato, Masatoshi 2015. Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative. – *International Review of Applied Linguistics* 53 (3), 307–329. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0016>
- Swain, Merrill 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. – *Canadian Modern Language Review* 50 (1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Thornbury, Scott 2005. *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Longman.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Tomlinson, Brian 2022. Materials development for language learning: ways of connecting practice and theory in coursebook development and use. – Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 133–147. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-11>
- Tomusk, Ilmar 2024. Me kontrollime õpetajate, mitte õpilaste eesti keele taset. <https://www.err.ee/1609022411> (10.10.2024).
- Tylor, Shelley K. 2018. Development of speaking skills in children versus adult L2 learners. – John I. Liantas (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0237>

Developing Estonian speaking skills according to the B1 level textbook "Naljaga ...": A case study

MARE KITSNIK

University of Tartu Narva College

The textbook "Naljaga ..." (Kitsnik & Kingisepp 2021a) is the first part of the B1 level Estonian language study set "Naljaga pooleks" (Kitsnik & Kingisepp 2021a, 2021b). The article describes the speaking tasks of the textbook and analyzes their use in a 120-hour B1 level language course taught by one of the authors of the textbook and the author of this article, Mare Kitsnik.

In order to develop speaking skills, it is necessary to receive a lot of linguistic input, that is, to hear a lot of natural and interesting language use (Krashen 1985), and to try to use the language a lot, while fulfilling one's communication goals and discussing meanings with peers (Swain 1993; Larsen-Freeman 2007). Linguistic input in textbook "Naljaga ..." is provided through fun listening dialogues written by the authors of the textbook, which focus on the expression of different level-appropriate communication actions and communication functions. To use the language, the textbook has created tasks that develop conversational skills and tasks for creating a longer monologue. The tasks are based on active learning, contain communication gaps and are gamified. Task types are: going around with question tags, board games, dialogues in the format of improtheater, storytelling tasks and discussion tasks.

The students rated the novelty, interest, ease and usefulness of the listening dialogues and speaking tasks on Likert scales, and also provided feedback through free-response questions. Additionally, a teacher's diary was maintained throughout the course, capturing observations on the novelty, interest, ease, and usefulness of the speaking tasks.

Although all course participants had studied Estonian many times before, the speaking tasks of the textbook "Naljaga ..." were mostly new to them. The tasks were interesting for the learners. The ease of the speaking tasks varied from medium to easy. At the beginning, it was quite difficult for the learners to hold spontaneous dialogues, in which the speech of the interlocutor cannot

be predicted exactly in advance. Speaking tasks were generally considered very useful.

Evaluating the development of their Estonian language skills, the learners considered the desire to speak to be the most developed during the course, and the courage to speak and the complexity and accuracy of the oral text they created also developed quite a lot.

Keywords: language learning; learning materials; speaking tasks; Estonian as a second language

Mare Kitsnik
Tartu Ülikooli Narva kolledž
Raekoja plats 2, 20307 Narva, Estonia
mare.kitsnik@ut.ee