



Euroopa Liit
Euroopa
Regionaalarengu Fond



Eesti
tuleviku heaks

Teema kokkuvõte TP6

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE TUNDIDE JA EESTIKEELSETE AINETUNDIDE ÕPPEMETOODIKA ÜLDHARIDUSKOO LIS

Detsember 2018



RITA-RÄNNE
projekt

RITA-RÄNNE projekt aitab välja töötada teaduslikult põhjendatud innovaatilisi lähenemisi rände ja lõimumise protsesside juhtimiseks Eestis, eesmärgiga aidata kaasa majanduse arengule ja ühiskonna sidususe suurenemisele

AUTOR

Mare Kitsnik, Tartu Ülikool

TEISE KEELE OMANDAMINE JA ÕPPIMINE. TEOREETILISED LÄHTEALUSED

Teise keele oskuse arenemine

Traditsiooniliselt on arvatud, et teise keele oskus areneb sõnade ja grammatikareeglite õpikust või käsiraamatust selgeks õppimisega, mis toob automaatselt kaasa ka suhtluspädevuse. Juba üle poole sajandi on siiski teadvustatud, et teadmised teise keele kohta ei kasva ise üle keelekasutusoskuseks. Sellest ajast saadik on tähtsustatud kommunikatiivset keeleoskust – võimet suhtlussituatsioonides keele abil oma eesmärgi saavutada ja kaaslastega ühistegevust koordineerida. Kommunikatiivne keeleoskus on jagatud neljaks osaoskuseks: loetu mõistmine, kuuldu mõistmine, rääkimine ja kirjutamine, mille arenemist toetavad grammatika- ja sõnavarapädevus (vt Kaivapalu, Martin 2010).

Teise keele kommunikatiivne oskus

Euroopa teiste keelte kommunikatiivset õpet ja hindamist kujundavad põhimõtted on kirjas mahukas käsiraamatus „Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine” (CEFR 2007). Raamdokumendis on määratletud kuus keeleoskustaset A1–C2 ja esitatud keeleoskuse kirjeldused *can do* stiilis ehk loetletud suhtlusülesanded, millega inimene mingil keeleoskustasemel toime tuleb. Keeleoskust nähakse raamdokumendis arenevana kahes suunas: horisontaalses ja vertikaalses. Horisontaalne areng tähendab, et keeleoskustaseme tõustes suudab keelekasutaja suhelda järjest rohkemal teemadel, täita järjest enam suhtlusülesandeid ning kasutada keelt mitmekesisemates kontekstides. Vertikaalse arengu all mõistetakse järjest keerukamate kommunikatiivsete tegevuste järjest edukamat täitmist.

Teise keele leksikaalgrammatiline pädevus

Paralleelselt kommunikatiivsete pädevuste arenguga areneb leksikaalgrammatiline ehk sõnavara- ja grammatikapädevus. Traditsiooniliselt on uuritud õpitavaid grammatilisi struktuure õppijate keeles ükshaaval ja võrreldud nende vastavust sihtkeele (omandatava keele) vormiga. Seejuures on palju tähelepanu pühendatud keelevigadele ja püütud seletada nende põhjusi. Tänapäeval seletatakse leksikaalgrammatilise pädevuse arengut sotsiokognitiivselt ehk keele omandamist vaadeldakse seoses aju tööga ning sotsiaalpsühholoogiliste ja kultuuriliste mõjuritega.

Psühholingvistiliste protsesside ja mehhanismide avaldumist keeleoskuse arengus uuritakse tänapäeval peamiselt CAF-triaadi abil (Housen jt 2012, Skehan 1996, 1998). CAF-triaad on lühend ingliskeelsetest terminitest complexity (eesti *keerukus*), accuracy (eesti *täpsus*) ja fluency (eesti *sujuvus*). Keerukus on õppijakeele leksikaalgrammatiliste üksuste ja nendevaheliste seoste hulk. Täpsus on õppijakeele sarnasus sihtkeele normiga. Normiks peetakse seejuures keelekogukonna autentset keelekasutust, mis ei pea alati täpselt keelereeglitele vastama. Sujuvust näitab mingis

ajahulgas produtseeritud teksti maht, esimese keele sõnade kasutuse hulk, eneseparanduste ja korduste arvu jmt (Housen jt 2012). Uute keeleelementide sisenemine õppija keelesüsteemi toob kaasa keerukuse kasvu; õppija keelesüsteemi ümberseadistumine ja järk-järgult sihtkeelele sarnasemaks muutumine tähendab täpsuse kasvu; uute keeleelementide automatiseerumine väljendub sujuvuse tõus (Skehan 1998, 2003, de Graaff, Housen 2009). Keeleoskustaseme tõustes keeleline keerukus, täpsus ja sujuvus arenevad. Areng ei toimu aga sugugi ühtlases tempos ega sirgjooneliselt. CAF-i ühe dimensiooni areng toob sageli kaasa teise dimensiooni ajutise taandarengu. Nii võib keerukuse tõus põhjustada täpsuse vähenemist, täpsuse tõus aga vähendada sujuvust jmt (Skehan 1998).

Euroopa keeleõppe raamdokumendi kommunikatiivsete keeleoskustasemete kirjeldustes puuduvad konkreetseid leksikaalgrammatilisi jooni käsitlevad osad, on vaid mõned skaalad, mis kirjeldavad väga üldsõnaliselt grammatika- ja sõnavarapädevuse arenemist. Kommunikatiivsete ja leksikaalgrammatiliste pädevuste seoseid uurivad eri keelte eksperdid iseseisvalt. Õppijakeelekorpusete uurimise põhjal on koostatud raamdokumendi tasemepõhised leksikaalgrammatilisi kirjeldusi, tuntum neist on *English Profile*¹.

Eesti keele kui teise keele omandamisest kirjutatud doktoritöodes on Raili Pool (2007) uurinud sihitise kasutust ja Diana Maisla (2014) minevikaegade kasutust eesti õppijakeeles. Kummaski töös on peamiselt keskendunud õppijakeele täpsusele: otsitud õppijakeelest vigu ja püütud seletada nende põhjusi. Ülle Rannut (2005) on uurinud keelekeskkonna olulisust sihtkeele omandamisel: eesti emakeelega lastega koos õppivate vene laste eesti keele oskus oli emakeelekõneleja sarnane, keelekümbelklassis õppivate lastel oli sõnavara tunduvalt piiratum ning nende keeles esines märkimisväärsel hulgal esimese keele ülekannet, mida eesti emakeelega noortega koos õppijatel ei esinenud.

Viimasel kümnendil on alustatud ka eesti õppijakeele uurimist korpuslingvistiliste meetoditega. On loodud kaks õppijakeele korpus. Tallinna Ülikoolis on eesti vahekeele korpus (EVKK) – eesti keele kui riigikeele (teise keele) ja võõrkeele õppijate kirjalike tekstide kogu. EVKK-s on rida alamkorpusi, kasutajaliides, mitmetasandiline annoteerimis- ja märgendussüsteem, statistikamoodul, tekstide automaatanalüüsi võimalused jm (vt Eslon 2014c). Tartu Ülikoolis on õppijakeele korpus (ÕKK), mis sisaldab Tartu Ülikooli eesti keelt teise keelena õppijate loodud kirjalikke tekste, ning selle juurde kuuluv paralleelkorpus, mis koosneb B1 ja B2 kirjaliku keeleoskustasemega üliõpilaste kirjalike tööde vigastest lausetest. Korpusuuringutega on eesti õppijakeelt vaadeldud Pille Eslon (Eslon, Matsak 2009, Eslon 2011, 2012, Eslon 2014a, 2014b). Nendes uurimustes on vaadeldud kogu õppijakeelt tervikuna, tasemeid eristamata. C1-tasemel olivate ehk kõige parema keeleoskusega keeleomandajate keele morfoloogilisi mustreid on korpuslingvistiliselt uurinud Kais Allkivi (2016).

Keelekonstruktsioonide areng

Uudsem lähenemine leksikaalgrammatilisele keeleoskusele on keelekonstruktsioonide arengu uurimine. Konstruktsioonigrammatika (Goldberg 1995, 2003) järgi koosneb keel konstruktsioonidest (ingl *language construction*, nt *anna mulle raamat*), mitte eraldi sõnadest (nt *andma, mina, raamat*) ja nende kasutusreeglitest ehk grammatikast (nt *käskiva kõneviisi ainsuse teine pööre, isikulise asesõna alaleütlev kääne, täissihitis*). Konstruktsioonis on ühendatud vorm (ingl *form*, sõnad ja nende grammatilised vormid) ning tähendus (ingl *meaning*, kuidas seda vormi üldiselt mõistetakse) ja

¹ <http://www.englishprofile.org>

suhtlusfunktsioon (ingl *communicative function*, mis eesmärgil seda vormi kasutatakse) (Tomasello 2003, Langacker 2008, Eskildsen 2008, Ellis 2013).

Keelekonstruktsioonid arenevad keelt kasutades konkreetsetest keeletükkidest (ingl *chunks*) abstraktsete skeemideni (ingl *abstract schema*). Keeletükid (nt *ma ei tea*) on keelekasutajad omandanud sisendkeelest tervikkujul ja kasutavad neid täpselt samamoodi, ise midagi muutmata. Abstraktse skeemi puhul on osa konstruktsioonist täidetud kindlate sõnavormidega, mida keelekasutaja ei muuda ja millele ta lisab sobivaid sõnavorme omal valikul (nt *isik + ei tea = ta ei tea, Mari ei tea*). Keelekonstruktsioonide arenguks on oluline rohke autentne sisend ja rohke võimalus ise keelt turvalises keskkonnas katsetada, keelevead on seejuures arengu loomulik osa.

Eesti keele kui teise keele konstruktsioonide arengut seoses raamdokumendi tasemetega on uurinud Mare Kitsnik. Ta on oma doktoritöös näidanud, et eesti keele õppijate verbikonstruktsioonid arenevad konstruktsioonide üldiste seaduspärasuste järgi (Kitsnik 2018a, b). Selle põhjal on ta oletanud, et eesti õppijakeelgi areneb suures osas kasutuspõhiselt. Eesti keele kasutuspõhise omandamise heaks tõestuseks on ka Saale Kivi (2013) magistr töö, mille tulemustest selgub, et eesti koolis õppivad vene emakeelega noored teevad tunduvalt vähem keelevigu kui vene koolis õppijad, kuigi erinevalt vene koolist eesti koolis teise keele õppijaile olulisi grammatikateemasid ei käsitleta.

TEISE KEELE ÕPPEMEETODEID

Aegade jooksul on välja töötatud mitmeid teise keele õppemeetodeid. Euroopas on kahekümnenda sajandi algusest keskpaigani olnud kasutusel nt grammatika-tõlkemeetod, audiolingvaalne meetod, otsene meetod, sugestopeedia (vt Kingisepp, Sõrmus 2001). Alates 1960-ndatest aastatest on arenenud kommunikatiivne lähenemine keeleõppele, mis on alates kaheksakümnendatest aastatest arenenud kompetentsuspõhiseks kommunikatiivseks lähenemiseks. Eestisse on erinevad lähenemised ja meetodid jõudnud vähemalt paarkümmend aastat hiljem.

Grammatika-tõlkemeetod

Grammatika-tõlkemeetodit kasutades loetakse ja tõlgitakse keeletunnis tekste, õpitakse grammatikareegleid ja tehakse kirjalikke grammatikaharjutusi. Tunnid toimuvad traditsioonilise kooliklassi tüüpi ruumides, õppijad istuvad ega liigu tunnis ringi. Enamik õppetööd toimub õpiku järgi. Õpetaja juhib kogu õppeprotsessi ja parandab õppijate kõik vead.

Kommunikatiivne lähenemine

Kommunikatiivse lähenemise puhul on eesmärgiks suhtlemine. Selleks arendatakse kõiki keelelisi osaoskusi (lugemist, kuulamist, rääkimist ja kirjutamist) ning grammatikat ja sõnavara õpitakse osaoskuste arengu toetamiseks. Vigu parandatakse valikuliselt. Tundides suheldakse palju, kasutatakse mitmesuguseid aktiivõppemeetodeid, klassis liigutakse ringi, töötatakse eri paardes ja väikestes rühmades. Õppematerjaliks on autentsete tekstid ja nende juurde loodud aktiivsed

ülesanded. Õppijad on tundides aktiivsemad kui õpetaja. Õpetaja õhutab õppijaid keelt kasutama ning juhib ja toetab õppeprotsessi. Kommunikatiivsel keeleõppemeetodil on mitmesuguseid rakendusi. Tuntumad on keelekümbelus ja lõimitud aine- ja keeleõpe. Viimasel ajal on ilmunud mängustatud-improvisatsiooniline õpe. Kompetentsuspõhine kommunikatiivne lähenemine lähtub Euroopa keeleõppe raamdokumendi (CEFR: 2007) tasemekirjeldustest, mis on aluseks ka eesti keele kui teise keele ainekavadele. Seejuures on õpetajale jäetud suhteliselt vabad käed konkreetsete õppemeetodite valikul lähtuvalt oma õpperühmast.

Lõimitud aine- ja keeleõpe

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) tähendab traditsiooniliselt teiste ainetundide peale keeletundide (nt ajalugu, geograafia vms) toimumist õpilaste kodukeelest erinevas keeles. Sellistes tundides õpitakse korraka ainet ja keelt. Õpitav materjal antakse edasi arusaamist hõlbustaval ja toetaval viisil (graafikud, diagrammid, joonised, praktilised katsed, mõistete esiletoomine) aktiivõppe meetodeid kasutades. LAK-õppes õpetavad aineõpetajad lisaks ainesisule ka oma aine keelt (sõnavara, konstruktsioone ja tekstitüüpe) ning arendavad õppijate suhtlusoskust. Tõhus LAK-õpe eeldab aineõpetajate ja keeleõpetajate tihedat koostööd (Mehisto jt 2010). Tänapäeval on vajadus LAK-õppe järele pidevalt kasvamas, sest järjest rohkem on õpilasi, kes ei õpi aineid oma kodukeeles.

Keelekümbelusmeetod

Keelekümbelus on LAK-õppe alaliik. Keelekümbelus on tõhus kakskeelse õppe meetod, mis toetab mitmekeelsuse kujunemist – teine keel omandatakse ilma esimest keelt kahjustamata. Keelekümbelusel on mitmeid vorme: varane keelekümbelus, hiline keelekümbelus ja viimasel ajal kasutusele võetud kahepoolne keelekümbelus. Keelekümbelusprogrammis toimub keeleõpe lisaks keeletundidele ka teistes ainetundides ning õppimise ajal, vähemalt 50% sihtkeeles. Kahepoolse keelekümbeluse puhul õpivad koos kahe erineva (näiteks eesti ja vene) kodukeelega õpilased ning õppetöö toimub vaheldumisi kummaski keeles².

Mängustatud-improvisatsiooniline õppemeetod

Mängustatud-improvisatsiooniline õpe tähendab aktiivõpet, milles tavapäraselt mittemängulistele tegevustele on lisatud mänguelemendid: mõõdukad väljakutsed ja nende ületamine improvisatsiooniliste tegevuste abil. Mängustatud-improvisatsiooniline õpe muudab õppimise rõõmsaks ja vähendab selle raskust. Samuti tagab mängustatud-improvisatsiooniline õpe õppijate sügava kaasahaaratuse õppeprotsessi, tõstab oluliselt keeleõppemotivatsiooni ning tõhustab keeleomandamist (vt Kitsnik 2019).

² <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus>

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE TUNDIDES JA EESTIKEELSETES AINETUNDIDES KASUTATAVA ÕPPEMETOODIKA ARENGUVÕIMALUSED

Eesti keelt teise keelena on aktiivselt õpetatud 1990-ndatest aastatest. Praegu põhineb eesti keele kui teise keele õppimine ja hindamine Euroopa keeleõppe raamdokumendil (CEFR: 2007). Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika ei ole riiklikult määratud, vaid põhineb õpetaja valikul. Koolides, mis on ühinenud keelekümbelprogrammi, kasutatakse keelekümbelmetoodikat. Koolides, kus õpivad valdavalt vene kodukeelega õpilased, on gümnaasiumiastmes kohustuslik õpetada 60% aineid eesti keeles - selleks on soovitatav kasutada LAK-metoodikat (vt Mehisto jt 2010).

Eesti emakeelest erineva kodukeelega õpilaste eesti keele oskus on tasapisi paranemas, kuid probleeme on siiski veel palju. Põhikooli lõpetajate eesti keele oskuse tase on madal. Praegu on põhikooli lõpetamisel nõutav eesti keele tase B1 ehk iseseisva keeleoskuse madalama tase. B1-taseme üldkirjeldus ütleb: "inimene mõistab kõike oluliste endale tuttavatel teemal, nagu töö, kool, vaba aeg vm. Saab enamasti hakkama välisriigis, kus vastavat keelt räägitakse. Oskab koostada lihtsat teksti tuttavatel või enda jaoks huvipakkuval teemal. Oskab kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada-selgitada oma seisukohti ja plaane" (CEFR: 2007). Eksamitulemused näitavad, et umbes 40% vene õppekeelega põhikooli lõpetajatest ei valda eesti keelt ka B1-tasemel. Vene õppekeeles või keelekümbeluses põhikooli lõpetajate hulgas on B1 tasemel eesti keelt oskajaid 64% (sh keelekümbeluses ligi 90% ning vene õppekeeles ligi 60%) ja nende osakaal pole viimasel ajal kasvanud (Selliöv 2016). Seega on suure osa põhikooli lõpetajate eesti keele tase selline, mis takistab nende edasiõppimist järgmisel õppetasel (nt gümnaasiumis) eesti keeles ja seega eestikeelsesesse ühiskonda lõimumist.

Gümnaasiumi lõpueksami (B2-tase) tulemus oli 2018. aastal 63,4 punkti. B2-taseme tunnistuse (ehk vähemalt 60 punkti) sai 61,1% eksaminandidest³ B2-taseme üldkirjeldus ütleb: "Mõistab keerukate abstraktsel või konkreettsel teemal tekstide ning erialase mõttevahetuse tuuma. Suudab spontaanselt ja ladusalt vestelda sama keele emakeelse kõnelejaga. Oskab paljudel teemadel luua selget, üksikasjalikku teksti ning selgitada oma vaatenurka, kaaluda kõnealuste seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi" (CEFR: 2007) ja see on minimaalselt vajalik tase, et õppida edasi kõrgkoolis või saada hakkama keerukamat suhtlust nõudvates ametites. Nagu eksamitulemused näitavad, ei saavuta kaks viiendikku gümnaasiumilõpetajatest B2-taset vaatamata eesti keele tundidele lisandunud suuremahulisele eestikeelsele aineõppele. Uutes, praegu ümbertöödatavates eesti keele ainekavades on võetud suund eesti keele oskuse tõusule. Põhikooli lõpuks peaks õpilased edaspidi saavutama eakohase B2-taseme ja gümnaasiumi lõpuks eakohase C1-taseme.

Üheks suureks arenguvõimaluseks õpilaste eesti keele oskuse kiirel tõstmisel on nii eesti keele tundides kui ka eestikeelseis ainetundides kasutatava õppemetoodika täiustamine. Praegu kasutatakse paljudes eesti keele kui teise keele tundides liiga palju traditsioonilisel grammatika-

³ <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>

tõlkemeetodil põhinevaid õppetegevusi. Tundides napib õpilasi tegelikult haaravaid teemasid ja kommunikatiivsel lähenemisel põhinevaid aktiivseid tegevusi, sh eriti rääkimis- ja kirjutamisoskuse arendamise võimalusi. Tundides kasutatavad õpikud on kohati vananenud. Vähe kasutatakse õpilastele huvipakkuvaid autentseid õppematerjale. Õpetajatel on arenguruumi keeleoskuse arengu seaduspärasuste tundmise ja sellele vastava õpetamise osas. Tundides ei kasutata diferentseeritud õppetegevusi (Metslang jt 2013, RITA-projekti tunnivaatlused). Suurel osal õpilastest on väga vähe kokkupuuteid eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega.

Aine- ja keeleõppe ühendamine ei vasta sageli tõhusa õppimise põhimõtetele. Põhikoolis ei ole eestikeelne aineõpe kohustuslik ja seda on liiga vähe. Eestikeelsetes ainetundides ei osata sageli kasutada LAK-õppe meetodeid ega toetada keele arengut (vt Metslang jt 2013).

Põhjalikus uuringus (Metslang jt 2013) soovitatakse pakkuda eesti keele kui teise keele õpetajatele standardiseeritud koolitust, et nad tuleksid paremini toime keeleõpetuse tuumtegevustega, õppe muutmiseks õppijakeskseks ning eestikeelse aineõppe toetamisega. Keeleõpetuse põhitegevustega seotud vajalike koolitusteemadena tuuakse välja:

- ❖ tänapäevased meetodid keeleliste osaoskuste, sõnavara ja grammatika arendamiseks;
- ❖ keeleoskustasemete sisu, keelekasutustaseme määramine ja süsteemne arendamine;
- ❖ tunni eesmärgistamine ja planeerimine;
- ❖ õppematerjalide valimine ja iseseisev koostamine, töö õppematerjaliga;
- ❖ keelekeskkonna kasutamine õppetöös.
- ❖ õppijakeskne keeleõpetus;
- ❖ aktiivõppemeetodite rakendamine õppetöös;
- ❖ õpilaste motivatsiooni toetamine;
- ❖ õpilaste mõtlemis- ja iseseisvuse arendamine;
- ❖ grupi juhtimine, õpetajatöö psühholoogiline ja sotsiaalne pool;
- ❖ õpetaja hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile;
- ❖ e-õppe läbiviimine;
- ❖ tehniliste vahendite kasutamine õppetöös;
- ❖ ainekeele ja üldakadeemilise sõnavara, ainetundides kasutatavate tekstiliikide ja pädevuste õpetamine;
- ❖ koostöö aineõpetajatega ja LAK-õppe metoodika;
- ❖ õpioskuste arendamine;
- ❖ võtted õpilaste abistamiseks teiskeelses õppes. (Metslang jt 2013).

Teises keeles õpetavates ainetundides on vaja tagada üldine heatasemeline LAK-õppe metoodika kasutamine. Selleks soovitatakse samas uuringus töötada välja terviklik standardiseeritud LAK-õppe baasoskuste koolituskava ja püüelda selle poole, et kõik eesti keeles ainet õpetavad õpetajad oleksid sellise koolituse läbinud. Samuti on vajalik tõsta õpetajate isiklikku vastutust oma õppetöös nõutava pädevuse eest.

Teises keeles õpetavatele aineõpetajatele soovitatakse järgmisi LAK-õppega seotud koolitusteemasid:

- ❖ teise keele omandamise alused,
- ❖ LAK-õppe alused,
- ❖ õpitav keel ja emakeel LAK-õppe tunnis (rõhuasetusega üldakadeemilisel keelel),
- ❖ keeletoe andmise ja ainetunnis keele õpetamise põhimõtted ja võtted,
- ❖ koostöö eesti keele õpetajatega,
- ❖ algteadmised heterogeense keeletasemega klasside õpetamisest,
- ❖ tundide eesmärgistamine (aineõppe, keeleõppe ja õpioskuste alased eesmärgid),
- ❖ õpioskuste õpetamine ja õpilaste iseseisvuse arendamine (sh sõnavara meeldejätmise ja keerukate tekstide läbitöötamise võtted),
- ❖ õpetajate uskumused ja hoiakud teiskeelse õppe, LAK-õppe kohta,
- ❖ LAK-õppe materjalid,
- ❖ aktiivõppemeetodite kasutamine,
- ❖ mõtlemisoskuste arendamine,
- ❖ õpilaste eneseanalüüs (oma arengu kavandamine ja jälgimine, raskuskohtade tuvastamine),
- ❖ keelekeskkonna kasutamine,
- ❖ õppematerjalide koostamine,
- ❖ e-õppe läbiviimine,
- ❖ grupi juhtimine,
- ❖ õpetaja hoiakute mõju õpilaste õppeprotsessile (nt kõrged või madalad ootused õpilaste suutlikkusele teiskeelses õppes toime tulla). (Metslang jt 2013).

Koolitused peaksid olema ainepõhised (või ainevaldkonna õppeainete põhised) ning neis peaks domineerima praktiseerimine ja vastastikune kogemuste vahetamine. Õpetajatel peaks olema palju võimalusi õpitava harjutamiseks igapäevatoos, asjatundliku tunnivaatlejaga oma meetoodiliste oskuste üle nõu pidamiseks, tagasiside saamiseks ja andmiseks, oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste sisuliseks analüüsiks. Lisaks on vaja arendada ka õppematerjale (Metslang jt 2013).

Idiid eesti keele kui teise keele õppe arendamiseks vajalike tööriistade loomiseks

On vajadus konkreetsete tööriistade järele, mis õpetaksid õpetajaid samm-sammult töötama tänapäevaste keeleõppemeetodite järgi, mis võimaldavad haarata õppijad sügavalt õppeprotsessi ja võimaldada keelekonstruktsioonide ning suhtlusoskuste loomulikke ja tõhusat arengut. Neid tööriistu saaks kasutada õpetajakoolitustel ja nende järgi saaks õpetajad ka iseseisvalt töötada.

1. Autentsete materjalide kasutamise tööriist – kust leida autentseid tekste, milliseid tekste valida ja kuidas luua nende juurde sobivad ülesanded nii, et tekiks terviklik, kommunikatiivne õppesükkel.

2. Tasemepõhise keeleõppe tööriist – kuidas valida tasemekohaseid materjale, kuidas luua tasemepõhiseid sõnavara- ja grammatikaülesandeid

3. Mängustatud-improvisatsioonilise õppe tööriist – kuidas lisada tunnitegevustele mängustatud-improvisatsioonilisi elemente, mis muudavad õppeprotsessi motiveerivaks, aktiivseks ja tõhusaks.

4. Diferentseeritud õppe tööriist – kuidas õpetada sama õppeteemat korraga eri tasemega õppijatele: keskmise tasemega, nõrgematele ja tugevamatele.
5. Projektõppe tööriist – kuidas viia läbi terviklike projekte, mille käigus arenevad tasakaalustatult nii keele- kui ka aineoskused.
6. Rühmajuhtimise tööriist – milliseid tegevusi kasutada efektiivseks rühmajuhtimiseks aktiivõppe tundides.
7. LAK-õppe tööriistad – kuidas valida tasemekohaseid materjale teises kees aineõppeks, kuidas luua selle juurde sobivaid lugemis-, kuulamis- sõnavara- ja grammatika-, rääkimis- ja kirjutamisülesandeid.
8. Eestlastega koosõppe tööriist – milliseid materjale kasutada ja milliseid õppetegevusi teha, kui õppeklassis on koos nii eesti kui muu kodukeelega õppijad.

KOKKUVÕTE

Eesti keele kui teise keele omandamise tõhustamiseks on vajalik:

- 1) suurendada oluliselt kokkupuudet ja suhtlemisvõimalusi sihtkeele kandjatega (eestlastega), sest keeleoskus areneb kõige loomulikumalt ja kiiremini autentses suhtluses. Seda võimaldab kõige paremini koosõppimine ühtses eesti koolis;
- 2) hoogustada õpilasi motiveerivat kommunikatiivset keeleõpet eesti keele kui teise keele tundides ja eestikeelsetes ainetundides (sh a) jätkata keelekümbeluse arendamist ja laiendada seda kahe-suunalisele keelekümbelusele, b) jätkata hoogsalt LAK-õppe metoodika ja materjalide arendamist (vt Mehisto jt 2010), c) arendada kommunikatiivse lähenemise kasutamist kõigis eesti keele tundides).

Nii eesti keele tunde kui ka eestikeelseid ainetunde peaks iseloomustama:

- ❖ autentsete materjalide kasutamine;
- ❖ aktiivõppemeetodite (sh mängustatud-improvisatsiooniliste meetodite) kasutamine (vt Spolin 1986, Lobman, Lundquist 2007);
- ❖ rohke omavaheline mõtestatud ja improvisatsiooniline suhtlemine;
- ❖ õppimine keelekeskkonnas nii klassis (koos eestlastega) kui ka klassist väljaspool (keelekeskkonnas)
- ❖ grammatika ja sõnavara kommunikatiivne õppimine, arvestades keeleoskuse loomulikku arengurada;
- ❖ diferentseeritud õpe vastavalt õppijate tasemele ja võimetele;
- ❖ projektõpe (terviklike komplekstegevuste täitmine);
- ❖ aine- ja keeleõppe omavaheline põimimine.

- Allkivi 2016. Allkivi, Kais 2016. C1-tasemega eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate kirjaliku keelekasutuse võrdlus verbialguliste tetragrammide näitel. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 26, 54–83.
- CEFR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2007.
- De Graaff, Rick, & Housen, Alex 2009. Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. M. Long, C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing, 726–755.
- Ellis, Nick C. 2013. Second language acquisition. G. Trousdale, T. Hoffmann (Eds.), *Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- 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.
- Eslon, Pille 2011. Millest räägivad eesti keele käändeasendused? Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 21, 45–64.
- Eslon, Pille 2012. Objekti ja tegevuse markeeritus eesti õppijakeeles. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 22, 15–42.
- Eslon, Pille 2014a. Adverbi sisaldavate struktuuride tekstifunktsioonidest eesti ilukirjandus- ja õppijakeeles. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 24, 15–46.
- Eslon, Pille 2014b. Morfosüntaktilise ja leksikaalse varieerumise piiridest: ilukirjandus- ja õppijakeele kasutusmuustrite võrdlus. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 55–71.
- Eslon, Pille 2014c. Eesti vahekeele korpus. *Keel ja Kirjandus*, 6, 436–451. ^[11] _[SEP]
- Eslon, Pille, & Matsak, Erika 2009. Eesti keele kasutusvariandid: korpusest tulenev käändevormide võrdlev analüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 5, 79–110.
- Goldberg, Adele 1995. *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele 2003. *Constructions: a new theoretical approach to language*. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219–224.

- Housen, Alex, Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke 2012. Complexity, accuracy and fluency. Definitions, measurement and research. A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (Eds.), Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA. Amsterdam– Philadelphia: John Benjamins, 1–20.
- Kaivapalu, Annekatrin & Martin, Maisa 2010. Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse? P. Kanne (Koost.)
Võõrkeeled: valdkonnaraamat põhikooliõpetajale. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kingisepp, Leelo & Sõrmus, Elle 2001. Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Tallinn: TEA kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2018a. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana, Doktoritöö. Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut.
- Kitsnik, Mare 2018b. Kuidas areneb õppijakeel ja miks just nii - kas õppijakeelekorpus annab neile küsimustele vastused? Keel ja Kirjandus 8-9, 663-682.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu. Keel ja Kirjandus 1-2 (ilmumas)
- Kivi, Saale 2013. Vene õpilaste vead eesti keele infinitiivide kasutamisel (Magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.
<http://hdl.handle.net/10062/33907>
- Langacker, Ronald W. 2008. Cognitive grammar: a basic introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Lobman, Carry & Lundquist, Matthew 2007. Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum. Teachers College Press: New York.
- Maisla, Diana 2014. Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses (Dissertationes philologicae estonicae Universitatis Tartuensis, 20). Tartu: Tartu Ülikool.
- Mehisto, Peeter & Marsh, David & Martin, Maria Jesus Frigols & Võlli, Kai & Asser, Hiie Lõimitud aine- ja keeleõpe 2010. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus “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.
- Pool, Raili 2007. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel (Dissertationes philologicae estonicae Universitatis Tartuensis, 19). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Selliov, Rena 2016. Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. Tartu: haridus- ja Teadusministeerium.

Skehan, Peter 1996. Second language acquisition and task-based instruction. J. Willis, D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching. Oxford: Heinemann, 17–30.

Skehan, Peter 1998. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, Peter 2003. Task based instruction. Language Teaching, 36(1), 1–14.

Spolin, Viola 1986. Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Northwestern University Press. Evanston. Illinois.

Tomasello, Michael 2003. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press.