

EESTI KEELE OMANDAMIST TOETAVAD TUNNITEGEVUSED I KOOLIASTME MITMEKEELSE KLISSIS¹

Kristiina Bernhardt, Marilyn Meristo

Annotatsioon. Üleminekul eestikeelsele õppele alates 2024. aasta sügisest on oluline mõista, kuidas käib eesti keele ja eesti keeles õpetamine I kooliastmes, mida üleminek puudutab enim. Õpetajate enesevaatlusel kogutud andmetest selgub, et eesti keele kui teise keele tundides kasutavad õpetajad mitmesuguseid meetodeid, kuid aktiivõppe võtteid ja kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõteteid alati ei rakendata ning valdav on õpetaja juhitud frontaaltöö. Ainetundide tegevused on ainespetsiifilised. Mõnel juhul pööratakse eraldi tähelepanu ainesõnavarale, kuid ainekeelega tervikuna ei tegeleta. Uuringu tulemused on olulised õpetajatele suunatud koolituste ja õpetajakoolituse kavandamiseks.

Võtmesõnad: enesevaatlus andmekogumismeetodina, aktiivõppe keele- tunnis, kommunikatiivne keeleõpe, lõimitud aine- ja keeleõpe, eesti keele kui teise keele õpetamise meetodid, eestikeelne aineõpe

I. Sissejuhatus

Eesti kool on üle minemas täielikult eestikeelsele õppele, mis tähendab suuri muutusi kõigis kooliastmetes: kõiki aineid peale emakeele ja võõrkeelte hakatakse alates 2024. aastast õppima eesti keeles, minnes klasside kaupa üle nii, et kogu üldharidus on 2030. aastaks eestikeelne (HTM 2023a). 2023/2024. õppeaastal suurendatakse ka eesti keele kui teise keele õppe mahtu. Keeleõppe mahu

¹ Artikkel põhineb Haridus- ja Teadusministeeriumi rahastatud projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ 2022. aastal tehtud seireuuringul „Õppetegevus mitmekeelses klassis“.

suurendamine on kahtlemata oluline samm keeleõppe tõhustamiseks: 2022. aasta sügisel tehtud eesti keele kui teise keele tasemetööd näitavad, et mida suurem on eestikeelse õppe osakaal, seda parem on õpilase eesti keele oskus (Müürsepp 2022). Kõige paremaid tulemusi eesti keele tasemetöös said eesti õppekeelega koolis õppivad muu kodukeelega õpilased, neile järgnesid keelekümbelprogrammi õpilased ja peaaegu sama hea tulemuse said õpilased, kes osalevad Haridus- ja Teadusministeeriumi projektis „Professionaalne eesti-keelne õpetaja haridusasutuses“ (*ibid.*).

Keeleõppe tulemuslikkuse määrab peale õppe mahu veel palju asjaolusid. Peamisteks teguriteks peetakse 1) õppijaga seotud individuaalseid asjaolusid (motivatsioon, võimekus, perekonna tugi ja suhtumine) (Khasinah 2014), 2) keskkonna ja keele kasutusega seotud faktoreid ning 3) õpetamist (õppekeskkond, õpetaja, õpetamisviisid, õppematerjalid) (Valk 2015: 7–8).

Eesti keele kui teise keele õppimist ja õpetamist uurides on tehtud sissevaateid kõigisse peamistesse teguritesse. Rohkem on uuritud motivatsiooni ja hoiakuid, vähem seda, mis tundides toimub. Põhikooliõpilaste motivatsiooni on viimastel aastatel uurinud näiteks Kitsnik ja Berezina (2021), Kitsnik ja Soosalu (2020), üliõpilaste motivatsiooni Klaas-Lang ja Reile (2019). Suurte valimitega tehtud uuringud (nt Metslang *et al.* 2013) näitavad instrumentaalse motivatsiooni ülekaalu. Õpetamiseetoditele keskendunud väiksema mahuga tegevusuuringud (nt Kitsnik, Berezina 2021) näitavad õppetegevuste mõju motivatsioonile. Pere suhtumist keele õppimisse on vaadeldud näiteks Praxises (Kirss 2010) ja Tartu Ülikoolis (Klaas-Lang *et al.* 2014). Keelekeskkonna ja eesti keele kasutusvõimaluste puudumine näib olevat läbiv joon eesti keele õppimist puudutavas diskursuses ja seda kinnitavad ka uuringud: eesti keelt kasutab tööl ja koolis ning ka vabal ajal vähem kui pool venekeelsest elanikkonnast (EIM 2020: 34), I kooliastme õpilastest puutub märkimisväärne osa eesti keelega kokku vaid koolis (Baird *et al.* 2022: 70; Zaritovskaja 2023). Samas leitakse uuringutes (Masso, Soll 2014; Sau-Ek *et al.* 2011), et koolikeskkonna mõju keeleõppele on muu keskkonna keelsuse mõjust suurem.

Tunnitegevusi on uurinud üksikud magistritööd, mis keskenduvad tegevusuuringu käigus mõnele õpetamise aspektile, meetodile või osaoskusele (nt Kitsnik, Berezina 2021; Spolite-Jansone 2021; Mikk 2023; Kitsnik, Kromberg 2022). Viimane suurem sissevaade keeletundidesse tehti pärast seda, kui vene õppekeelega gümnaasiumid läksid 60% ulatuses üle eestikeelsele õppele (Metslang *et al.* 2013). Gümnaasiumiklassides tehtud uuring näitas, et eesti keele kui teise keele tundides kasutati vähe kommunikatiivse keeleõpetuse võtteid ning sõnavara- ja grammatikaõpetus ei toetanud osaoskuste tasakaalus arengut, rakendatud aktiivõppevõtted ei olnud eesmärgipärased (Metslang *et al.* 2013: 131–132). Samas uuringus leiti ka, et eestikeelsetes ainetundides kasutatav metoodika ei toeta piisavalt aineteadmiste ega keeleoskuse omandamist (*ibid.*, 68–69).

Siinse uuringu eesmärk on saada esmane ülevaade I kooliastme eesti keele kui teise keele ja eestikeelsetest või kakskeelsetest ainetundidest. Selleks otsitakse vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- missuguste tunnitegevustega toetatakse eesti keele omandamist eesti keele kui teise keele tundides;
- missuguste tegevuste abil toetatakse õpilast eestikeelses ainetunnis;
- missuguste võtetega tagatakse õpilase aktiivne osalemine tunnis?

Uurimisküsimustele vastamiseks analüüsiti projektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ osalevate õpetajate enesevaatluse ja tundide dokumenteerimise teel saadud tunnikirjeldusi. Artikli teises osas antakse ülevaade kommunikatiivse ja sisupõhise keeleõpetuse metoodikast, kolmandas osas kirjeldatakse valimit, andmete kogumise põhimõtteid ja protsessi ning neljandas osas tulemusi. Viimases osas võetakse tulemused kokku ja tehakse järeldusi ning arutletakse töö piirangute ja edasiste uurimisvõimaluste üle.

2. Kommunikatiivne lähenemine keeleõppele

Riikliku õppekava eesti keele kui teise keele ainekavas on esile toodud kommunikatiivne lähenemine keeleõppele: „Õpetuses lähutatakse kommunikatiivse õpetuse põhimõttest. Rõhk on interaktiivsel õppimisel ja õpitava keele kasutamisel“ (PRÕK 2011a, ptk 2.3.2). Kommunikatiivne õpetus teenib suhtluspädevuse saavutamise eesmärki. Õpetuse eesmärk on keeleoskuse parandamine ja see saavutatakse keeleteadmiste (grammatika, hääldus, sõnavara) abil. Rõhutatakse sotsiolingvistilist ja pragmaatilist pädevust, mida tuleks arendada suhtlustoimingute kaudu. (PRÕK 2011a, ptk 2.3.2) Teine oluline dokument, mis on toeks keeleõppe kujundamisel, on Euroopa keeleõppe raamdokument, mis ei anna aga kindlaid metoodilisi soovitusi, vaid rõhutab keeleõppe mitmetahulisust ja meetodite rohkust ning kutsub keeleõppijat ja -õpetajat lähtuma konkreetsest olukorrast (Raamdokument: 151–174).

Emakeelest erineva aineõppe korral on sobilik kasutada lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õpe, ingl *content and language integrated learning*) võtteid (Soll, Palginõmm 2011: 71). Lõimitud aine- ja keeleõpet iseloomustab õppija aktiivsus, aineteadmiste multimodaalne esitamine, mõistmise toetamine ja mitmekülge eneseväljenduse arendamine. Lisaks pööratakse palju tähelepanu hindamisele ja tagasisidele ning projektõppele (Dale *et al.* 2011).

Kommunikatiivse õpetuse all mõistetakse meetodite kogumit, mille eesmärk on suhtluspädevuse saavutamine ning mida iseloomustab suhtluse maksimaalne kasutamine keeleõppes, vähene tähelepanu keelevigadele ja õpetaja roll tegevuse suunajana (Cook 2008: 247–250). Kommunikatiivse keeleõpetuse lähtekohaks on 1980-ndatel välja töötatud hulk hüpoteese (Krasheni sisendihüpotees 1985, Longi suhtlusehüpotees 1981, Schmidt'i märkamise hüpotees, Swaini väljundihüpotees 1985), mis mõjutasid üksteist ning arensid järjestikku välja eelkäijatest, mis ei olnud keele omandamise ja õppimise kirjeldamisel ja selgitamisel piisavalt veenvad (Kim 2017: 126–127). Michael Long korrigeeris oma esialgset suhtluse hüpoteesi,

võttes arvesse nii arusaadava sisendi kui ka keele produtseerimise olulisuse, ning sõnastas uuendatud suhtlushüpoteesi. Selle keskmes on seisukoht, et kui suhtluse osapooled kohandavad oma keelt, et end mõistetavaks teha, toimubki keele omandamine. (Kim 2017: 127)

Hüpoteeside püstitamisele järgnes suur hulk empiirilisi töid, millega uuriti, millist rolli mängib suhtlus keele omandamisel. Ülevaateartiklis on Gass ja Mackey (2007: 176) jõudnud järeldusele, et tänapäeval ollakse teise keele omandamise kirjanduses ühel meelel, et suhtluse ja keele omandamise vahel on tugev seos.

Kommunikatiivse keeleõpetuse peamised tegevused koondatab Cook (2008: 248–249) kolme rühma: infolüngaga harjutused, juhendatud rollimäng ja ülesanded. Infolüngaga harjutuste puhul on kahel õppijal pisut erinev info, mida tuleb paarilisele edastada, juhendatud rollimängudes kasutatakse eri situatsioone, milles osapooled suhtlevad, ja mitmesugused ülesanded on püstitatud nii, et nende lahendamiseks tuleb sihtkeeles suhelda. Kolme tegevuse tüüpi ühendab see, et õpetaja loob suhtlemiseks tingimused ja õpilased on tunnis aktiivses suhtluses.

Kim (2017: 128) võtab kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtted kokku järgmiselt:

- keeleline sisend on õppijale kättesaadav eri vormis ja pakub positiivset kinnitust õppija oletustele õpitava keele kohta;
- õppijad on aktiivsed suhtlejad;
- õppijad produtseerivad keelt nii kirjalikult kui ka suuliselt;
- sisendi struktuuridele pööratakse teadlikku tähelepanu;
- õppija saab korrigeerivat tagasisidet ja muudab selle tulemusel oma väljundi sihtkeeles omasemaks;
- tähendusele suunatud tegevuste käigus pööratakse tähelepanu ka grammatilistele vormidele.

Sisupõhine keeleõpe on meetod, mille puhul on sihtkeel vahend mõne aine või teema õppimiseks. Mõnes käsitluses peetakse seda üheks kommunikatiivse lähenemise väljundiks (Saarso, Sõrmus 2008: 23), teisel aga omaette katusterminiks mitmekülgsel meetodite kogumile, mille hulka kuulub ka lõimitud aine- ja keeleõpe

(Lyster 2017: 88). Seda meetodite kogumit võib kujutada teljena, mille ühes otsas on keelekesksed meetodid (keele õppimisel kasutatakse materjalina tekste, millega lisaks keelele saadakse mõningaid teadmisi), teises otsas on keskmes sisu (õppeaineid õpitakse koolis või ülikoolis keeles, mis erineb ema- või kodukeelest).

Sisupõhist keeleõpet ehk lõimitud aine- ja keeleõpet iseloomustavad järgmised jooned (Lyster 2017: 92):

- õpilastel peab olema võimalus märgata sihtkeelt kogu oma funktsionaalsuses;
- õpilased on kaasatud ettevalmistatud ja kommunikatiivsetesse tegevustesse;
- õpilasi suunatakse kasutama akadeemilise keele funktsioone: kirjeldamist, selgitamist ja ennustamist;
- tähelepanu keelele ja ainele on tasakaalus;
- arendatakse akadeemilisi teadmisi ja ergutatakse õpilasi oma ideid põhjalikult väljendama;
- õpilastele tehakse nähtavaks, milliste vahenditega ainespetsiifiline keel tähendusi konstrueerib.

Kirjeldataud põhimõtted realiseeruvad tunnis niisuguste tegevustena, kus pööratakse tähelepanu nii keelele kui ka sisule. Keele arengut ja aine omandamist toetab metalingvistiline teadlikkus, mis aitab märgata keelelisi mustreid õppesisisus.

3. Metoodika

Järgnevalt kirjeldatakse andmete kogumist, uuritavaid ja kogutud materjali. Artikli aluseks olnud uuring põhineb õpetajatelt 2022. aasta detsembris ja 2023. aasta jaanuaris kogutud andmetel. Uuringusse kaasatud õpetajad osalevad Haridus- ja Teadusministeeriumi pilootprojektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja haridusastutuses“. Projekt on mõeldud lasteaedadele ja koolidele, kus rühmas või klassis õpivad muu kodukeelega lapsed. Projekti eesmärk on parandada eestikeelsete õpetajate abil eesti keele õppe kvaliteeti. Pilootprojektiga toetatakse õpetajate professionaalset arengut, aidatakse

õppeasutustel kujundada eesti keele omandamist toetavat õpi- ja kasvukeskkonda, seirata üleminekut lasteaiast põhikooli, teha igaaastast õpilaste keeleoskuse seiret põhikoolis, parandada keeleõppe kvaliteeti ja viia see vastavusse keeletasemetega, luua võimalused tandemõpetuseks, arendada rühmatöö oskusi ja meeskonnatööd asutuses, luua laiemad võimalused õpetajalt õpetajale kogemuste vahetuseks ning arendada õppeasutuse keeleõppemudelit (HTM 2023b). Projekt käivitati põhikooli I kooliastmes 2020. aasta sügisel, kui 20 eestikeelset klassiõpetajat alustas tööd eesti või vene õppekeele kooli 1. ja 2. klassis, milles õpib vähemalt kümme muu kodukeele last (Harno 2023). 2021. aastal liitus projektiga veel 20 õpetajat. Projekti käigus klassidega liitunud õpetajaid nimetatakse projektiõpetajateks ja liitunud klasside põhiõpetajaid partnerõpetajateks. Sõltuvalt sellest, kas liitujaks on eesti või vene õppekeele kool, on partnerõpetajad vastavalt kas eesti- või venekeelsed.

Andmete kogumiseks paluti mõlema rühma projektiõpetajatel dokumenteerida enda tunde. 2020. aastal projektiga liitunud õpetajad (tinglikult A-rühm) kirjeldasid ühe nädala tunde, 2021. aastal liitunud (tinglikult B-rühm) aga ühe päeva tunde. Dokumenteerimise aluseks olid vaatluslehed (lisa 1), kuhu märgiti tunni toimumise kuu-päev, klass, info kasutatava õppematerjali kohta ning kus iga õpetaja kirjeldas detailselt enda ja partnerõpetaja ning õpilaste tegevust tunnis. Iga tunni järele paluti lisada lühike analüüs, kus tuli nimetada tunni keeleline fookus ja põgus refleksioon. Vaatluslehte täpsustati B-rühma tarvis ja lisati jaotis aja märkimiseks (mitu minutit iga tunnitegevuse peale kulus). Vaatluslehte paluti täita esimesel võimalusel pärast tunni toimumist, et saada toimunust võimalikult vahetu kirjeldus. Vaatluslehtede tegelikku täitmise aega ei fikseeritud. Mõnes tunnis oli kaks õpetajat, tegevused pani kirja üks õpetaja – projektiõpetaja. Tunnikirjeldustesse pandi kirja ainult tunnitegevused, tunnide ettevalmistamise protsessi kohta andmeid ei kogutud.

Enesevaatlus pole hariduses väga levinud meetod andmete kogumiseks, märksa tavaprasem on kõrvalise vaatleja kogutud andmete kasutamine. Enesevaatluse kasuks otsustati järgmistel

kaalutlustel: 1) eesmärk oli saada igalt õpetajalt andmeid rohkem kui ühe tunni kohta, seega otsustati saada ülevaade ühe õpetaja terve nädala tööst (grupp A) või ühe päeva tööst (grupp B – neilt koguti andmeid vähem, kuna nende töökoormus teistes projektiga seotud ülesannetes oli suurem), 2) nädalapikkuse vaatluse korraldamine (või samas mahus tundide filmimine ja videosalvestuste analüüs) on liiga ressursimahukas, 3) vaateleja viibimine klassis mõjutab nii õpetaja kui ka õpilaste käitumist (Coe *et al.* 2012: 28–29).

Andmed esitas kokku 34 projektiõpetajat: A-rühmast 19 ja B-rühmast 15 õpetajat. Andmeid laekus 19 koolist. A-rühma projektiõpetajad õpetavad 3. ja 4. klasse, B-rühma projektiõpetajad 2. klasse.

Kokku kirjeldati 196 tundi ja neis toimunud 1059 tegevust, mis teeb keskmiselt viis tegevust tunni kohta. Õppeainetest oli enim esindatud eesti keel. Sõltuvalt kooli väljatöötatud keeleõppemudelitest osalevad projektiõpetajad teiste ainete õpetamises erineval määral, kuid eesti keele tundide arv peab projekti tingimuste järgi olema vähemalt neli tundi nädalas. Tabelis 1 on näha kirjeldatud tundide hulk õpetajate rühma ja õppeainete kaupa.

Tabel 1. Kirjeldatud tundide arv projektirühmade ja õppeainete kaupa

Õppeaine	A-rühm (153 tundi)	B-rühm (43 tundi)
eesti keel	82	18
matemaatika	17	6
loodusõpetus	13	3
inimeseõpetus	5	6
tööõpetus	9	3
kehaline kasvatus	6	2
kunst	11	2
käsitöö	2	–
muusika	2	–
arvutiõpetus	4	–
väärtuskasvatus	2	–
üldõpetus	–	3

Uuringu käigus tehti andmeanalüüs, kus kasutati standardiseeritud kontentanalüüsi meetodit, et süstemaatiliselt uurida kogutud andmete sisu ja tuvastada kodeeritud elementide esinemissagedus (Kalmus 2015). Analüüsi käigus rakendati erinevaid kodeerimiskategooriaid vastavalt uurimise eesmärkidele. Tunni tegevuste kodeerimiseks kasutati järgmisi kategooriaid: „frontaalne õppetöö“, „rühmatöö“, „paaristöö“ ja „iseseisev töö“. Keelelise fookuse kodeerimisel kasutati selliseid kategooriaid nagu näiteks „sõnavara õppimine“, „sõnavara kinnistamine“, „grammatiliste vormide omandamine“, „küsimuste koostamine“, „kohakäänete kasutamine“, „liitsõnade moodustamine“.

4. Tulemused

Tulemuste peatükk tutvustab õpetajate kirjeldatud tunnitegevusi (sh frontaalse töö, rühmatöö ja individuaalse töö mahu osakaalu tunnis). Esimeses osas kirjeldatakse nende õpetajate tunde, kes on projektis kolmandat aastat (A-rühm) ja kelle lähteülesanne oli detailse tunnitegevuse kirjeldamine ühe nädala jooksul. Teises osas kirjeldatakse 2021. aastal alustanud (B-rühma) tunde.

4.1. A-RÜHMA TUNNID

A-rühm on projektis 2020. aastal alustanud grupp. Selle rühma ülesanne oli dokumenteerida kõik tunnid, mis nad nädala jooksul annavad või mille andmises osalevad. Andmed esitas 19 õpetajat kokku 153 tunni kohta. Järgnevalt kirjeldatakse kokkuvõtlikult tundide keelelist fookust ja tunnitegevusi eraldi eesti keele tundides ja teistes ainetundides.

Keeleline fookus. Tundide keelelise fookuse all mõeldakse keeleainest, mida tunnis omandatakse või kinnistatakse. Keelelise fookuse märkimine valmistas õpetajatele raskusi. Õpetaja, kes ühes õppeaines täpsustab keelelist fookust, ei pruugi seda teha teises õppeaines. Näiteks märgib ta eesti keele tunnis fookuseks mõne

grammatilise vormi omandamise, loodusõpetuses sõnavara ja kolmandas õppeaines võib selle üldse tähistamata jätta.

Tunnitegevused: eesti keel. Eesti keele tunde kirjeldati ootuspäraselt kõige rohkem. Eesti keele tundides töötavad projektiõpetajad kõige sagedamini poole klassiga. Tegevused on mitmekülgsed, kuid enim tulevad esile järgmised.

Lugemisoskuse arendamiseks loetakse tekste üksshaaval ette ja mõnel juhul tõlgitakse, teksti põhjal vastatakse küsimustele ja arutletakse. Mõnel juhul mõeldakse poolikule tekstile lõpp. Sõnavara õpitakse palju piltide abil (pildi ja sõna ühendamine, pildi abil nimetamine), tähendusi õpitakse selgituste teel ja kinnistatakse lausete moodustamisega, lahendatakse ristsõnu ja sõnarägastikke. Sageli tehakse töövihikutes pakutud ülesandeid ja täidetakse töölehti, kuid uuritavad pole tunnikirjeldustes enamasti täpsustanud, milline on ülesande sisu. Grammatikat õpitakse enamasti õpetaja selgitustest, millele järgnevad tegevused õpitu kinnistamiseks: lausete ja fraaside moodustamine ja lünktekstide täitmine. Kõnelemisoskuse arendamiseks loetakse ja luuakse dialooge, arutletakse loetu üle või räägitakse päevakajalistest sündmustest. Tunnikirjeldustest võib järeldada, et seda tehakse frontaalselt – õpetaja annab õpilastele üksshaaval sõna või räägivad need, kes ise soovi avaldavad. Dialoogid valmistatakse paaristöna ette ja esitatakse klaasi ees paarihaaval. Kõnelemisoskust arendatakse ka piltide kirjeldamisega. Kirjutamisoskuse arendamiseks tehakse etteütlosti. Palju kirjalikku tööd tehakse töölehtedel ja töövihikus, kuid tunnikirjeldustest ei selgu, kas tegemist on pigem sõnavaratööga või arendatakse ka teatud tüüpi tekstide kirjutamist. Spetsiaalselt kuulamise arendamiseks tehakse ülesandeid vähe. Vaid mõnel juhul on õpetajad kirjeldanud audiomaterjali kuulamist ja selle põhjal ülesande täitmist. Enamasti vastatakse sel juhul küsimustele pärast salvestuse kuulamist.

Õpetajad kasutavad mitmesuguseid digikeskkondi (Kahoot, Learningapps jt), kuid osal juhtudest ei anna digiülesanne lisakvaliteeti, sest arvutiekraanil toimetas õpetaja, kuna õpilased ütlevad suuliselt, mida tuleks ekraanil teha. Õpetajad kasutavad keeletunnis

ka mängustamist. Enim kasutatakse mängu sõnavara või mõne grammatilise nähtuse kordamiseks. Sõnavara kordamisel mängustatakse tegevust näiteks piltide abil, tegevus muudetakse põnevamaks äraarvamisega. Mõnel juhul pole õpetajad märkinud, milles mängimine seisneb, nimetatakse vaid tegevus, näiteks *mäng sõnade kordamiseks*.

Tunnikirjeldustest nähtub, et suur osa tunnist on õpetaja juhitud ja tegevused pigem frontaalsed. Rühma- ja iseseisvat tööd kasutatakse vähem.

Ainetunnid. Matemaatikatundides tehakse palju individuaalset tööd. Kõige sagedasemad tegevused matemaatikatunnis on ülesannete lahendamine kõigepealt õpetaja ettenäitamisel ning seejärel individuaalselt või rühmas/paaris. Teemasid ilmestatakse ja näitlikustatakse eluliste tegevustega: kujundite otsimine klassiruumis, erinevate kellade uurimine, esemete mõõtmine.

Loodusõpetuse tundides arutletakse palju õpitava üle. Uut teemat tutvustab sageli õpetaja esitluse või miniloengu vormis, uue info omandamiseks joonistavad õpilased skeeme, pilte, tehakse katseid. Täidetakse töölehti ja töövihikuülesandeid, kuid nende sisu tunnikirjeldustes enamasti ei täpsustu.

Loovainete tunde alustatakse üldjuhul aruteluga, et välja selgitada, mida õpilased teavad ja/või arvavad ning mida on kogenud. Seejärel antakse tööjuhised ja järgneb individuaalne töö. Õpetaja toetab abivajavaid õpilasi. Kehalise kasvatus tundides on keeleline osa enamasti tunni alguses, kui toimub rivistus ja tehakse soojendusharjutusi. Inimeseõpetuse tundides arutletakse palju õpitava teema üle, aga täidetakse ka individuaalselt töölehti ja töövihikut.

Kirjeldatud tundide hulgas oli ka neli arvutiõpetuse tundi ja kaks väärtuskasvatuse tundi, millest esimeses toimus iseseisev töö (plakati loomine) ja teises käis õppimine enamjaolt arutelu vormis.

Ainetundides kirjeldatud tegevused on suures osas ainekesksed: matemaatikatunnis lahendatakse ülesandeid ja loodusõpetuses tegeldakse ainesisuga.

4.2. B-RÜHMA TUNNID

B-rühm on projektis 2021. aastal alustanud grupp. Sellel rühmal oli ülesanne dokumenteerida kõik tunnid, mis projektiõpetajad ühe päeva jooksul annavad või mille andmises osalevad. Andmed esitas 15 õpetajat kokku 43 tunni kohta. B-rühma tarvis lisati vaatluslehele lahter aja märkimiseks: õpetajad pidid kirja panema, mitu minutit tegevuseks kulus, seega saab selle rühma tulemusi kajastada ka statistiliselt.

Keeleline fookus oli täpsustatud vähem kui pooltes tundides. Neist omakorda enam kui pooltes tundides oli keeleline fookus sõnavaral või ainealastel terminitel. Eesti keele tundides on valdavalt rõhk sõnavaral, kuid ei täpsustatud, mida sellega tehakse. Siiski leidub näiteid, kus õpetajal on keeleline fookus selgelt paigas: *küsimustele täislausetega vastamine, küsimuste koostamine ja õpitud sõnavara kinnistamine; kohakäänete kasutamine lauses; liitsõnade moodustamine ja kasutamine.*

Tunnitegevused. Kokku kirjeldati 43 õppetundi ehk 1935 minutit tegevusi. Pool tunnitööst on hõlmatud õpetaja frontaalse tegevusega, rühma- või paaristööd rakendati 29% ja iseseisvat ehk individuaalset tööd tehti 19% kirjeldatud tundides. Kuna selle rühma jaoks täpsustati vaatluslehte aja märkimise lahtriga, oli võimalik analüüsida, kuidas õppetunni 45 minutit tegevuste vahel jaotub. Üldistatult võib öelda, et pool tunni ajast räägib õpetaja ise: alustab tundi sissejuhatuses, selgitab uut õppematerjali, meenutab juba õpitut, esitab küsimusi ja küsib valdavalt konkreetseid õpilasi (teised sel ajal kaasa ei räägi), teeb kokkuvõtteid õpitust, kontrollib tekstist või kuulamisülesannetest arusaamist, selgitab reegleid, loeb ise teksti ette ning seletab tundmatuid sõnu.

Eesti keele tunni tegevused on järgmised. Lugemisoskuse arendamiseks loetakse tekste ja luuletusi ükshaaval ette, mõnel juhul loeb ette kõigepealt õpetaja ja seejärel õpilased. Loetu põhjal vastavad õpilased küsimustele või koostavad neid ise. Dialoge loetakse ette osade kaupa, seejärel koostavad õpilased ise sarnaseid dialoge

ja esitavad neid. Kuulamisoskuse arendamiseks loeb õpetaja õpilastele tekste ette või kuulatakse neid salvestistelt. Enamasti järgneb sellele ülesanne, kus õpilastel tuleb otsustada väite õigsuse üle või vastata küsimustele. Õpetajad teevad õpilastele esitlusi (nt tervislik toit, kadripäev). Kõnelemisoskuse arendamiseks kirjeldatakse pilte, koostatakse dialooge, koostatakse ühiselt lausehaaval jutte. Sõnavara õppimiseks kasutatakse pilte ja kinnistamiseks mängitakse mängu: äraarvamismänge ja pildimänge. Grammatikareeglite õppimiseks kasutatakse nii reeglite lugemist kui ka näiteks animatsiooni. Kinnistamiseks kasutatakse lünktekste ja täidetakse töövihi küülesandeid, kuid õpetajad ei täpsusta, milles ülesanded seisnevad.

Ainetunnid. Matemaatikas lahendatakse ülesandeid (sh tekstülesandeid), õpilased koostavad ka ise piltide abil tekstülesandeid. Tegeletakse ka keelega: otsitakse tähesegadikust arvsõnu ja lahendatakse matemaatikaga seotud ristsõnu. Samuti kasutavad õpetajad mängulisi tegevusi.

Inimeseõpetuses tegeldakse sõnavaraga: kasutatakse sõnaseideleid, otsitakse sõnu tekstist. Ainesisu omandamiseks loetakse tekste ja arutletakse nende üle. Kirjeldustest nähtub, et arutelud seisnevad sageli õpetaja esitatud küsimustele vastamises. Täidetakse töövihi kuid ja töölehti, kuid ka kuulatakse laule ja mängitakse rollimänge.

Loodusõpetuses loetakse tekste, vastatakse küsimustele ja arutletakse. Täidetakse töölehti ja kuulatakse õpetaja esitlusi. Samas tehakse ka õppijate aktiivsust ergutavaid tegevusi, näiteks plakatite koostamine, mõistatuste lahendamine ja mängulised tegevused. Loodusõpetuses õpitakse ka sõnu (lindude nimetused, kehaosade nimetused jm).

Tööõpetuses ja kunstitundides selgitab õpetaja eesiseisvat tööd ning seejärel valmistatakse iseseisvalt ese või luuakse pilt. Kehalises kasvatuses juhatatakse tegevused sisse soojendusharjutuste ja rivistusega, seejärel mängitakse pallimänge ja tehakse üldfüüsilist treeningut.

Selles rühmas kirjeldati ka kolme üldõpetuse tundi. Kirjeldusest nähtub, et tegemist on mitut ainet lõimiva tunniga, kus tegeldakse nii arutelude, matemaatiliste ülesannete kui ka keelega.

Võrreldes A-rühmaga on B-rühmas rohkem märgata keelega seotud tegevusi ainetundides. Enamasti on need seotud sõnavaraga.

5. Arutelu

Artikli aluseks olnud uuringu eesmärk on saada esmane ülevaade I kooliastme eesti keele kui teise keele ja eestikeelsetest või kakskeelsetest ainetundidest. Selleks analüüsiti projektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ osalevate õpetajate kirjeldusi viie või ühe päeva tundidest (vastavalt A- ja B-rühm).

Uuritud õpetajad kasutavad tundides mitmekesiseid tegevusi. Ootuspäraselt tegeletakse eesti keele tundides palju valjult lugemisega ning matemaatikatundides lahendatakse avaldise ja tekstülesandeid. Palju tööd tehakse sõnavaraga. Oluline oleks tähelepanu pöörata ka tarinditele, lausemoodustusele ja tekstide loomisele. Õpetajad kasutavad mängulisi võtteid (äraarvamine, mängud piltidega) ja mitmekesistavad tunde innustavate tegevustega (liikumise ja keeleõppe sidumine sirutuspausi ajal). Osaoskuste tasakaalustatud arendamine saab vähe tähelepanu.

Kogutud andmete põhjal võib väita, et kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtteid järgitakse tundides osaliselt. Kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtete järgi peavad õppijad saama mitmekülgset sisendit, mis annab positiivset kinnitust õppija oletustele keele kohta, õppijad on aktiivsed suhtlejad, kes produtseerivad keelt nii kirjalikult kui ka suuliselt ja saavad korrigeerivat tagasisidet, mille abil oma keelekasutust sihtkeelepärasemaks muuta. Õpetaja juhib tähelepanu grammatilistele vormidele ja struktuuridele ning pakub õpilastele tähendusele suunatud tegevusi.

Uuritud tundides saavad õpilased suure osa keelelist sisendit lugemistekstidest, kuna tundides loetakse palju. Suuline sisend on sageli piiratud õpetaja(te) kõnega: kuna otseselt kuulamisele suunatud tegevusi kirjeldatud tundides palju ei ole, võib järeldada, et õpilased ei kuula tundides kuigi sageli keeleõppe tarvis tehtud salvestisi ega muid audiomaterjale. Seda, kuivõrd õppijad saavad

kinnitust õpitava keele kohta tehtud oletustele, on raske hinnata: see vajaks eraldi uurimust, mis analüüsiks lähemalt saadavat keelelist sisendit.

Kommunikatiivne keeleõpe keskendub aktiivsele suhtlemisele. Kuna suur osa tunnitegevustest on õpetaja juhitud frontaalne töö, mille käigus palub õpetaja õpilastel kordamööda midagi öelda või küsimustele vastata, ei saa õpilased piisavalt võimalust õpitavat keelt suuliselt produtseerida. Kirjalikud tööd seisnevad sageli töövihiku täitmises (õpetajad ei täpsusta enamasti, mis tüüpi harjutuse või ülesandega tegu on), seega on raske hinnata, kuivõrd need tegevused toetavad õpitava keele produtseerimist.

Tunnikirjeldustest nähtub, et tundides tegeldakse nii grammatika kui ka õigekirjaga ning vormidele ja struktuuridele pööratakse teadlikku tähelepanu. Samas on raske hinnata, millisel määral pööratakse tähelepanu, millised struktuurid on sisendis, näiteks lugemistekstides. Tegevuste kirjeldused seda ei peegelda.

Kogutud andmete põhjal ei saa teha järeldusi selle kohta, millist tagasisidet õpilased saavad ja millisel määral aitab tagasiside neil oma väljundit sihtkeelele omasemaks muuta.

Ainetundide tegevused on ainespetsiifilised ja keelelise toe pakumine kajastub vähestes tundides. Kirjeldatud keeleline tugi keskendub ainetunnis vajalikule sõnavarale ja terminitele (arvsõnad matemaatikas, linnu- ja taimenimetused loodusõpetuses jne). Siinses uuringus analüüsitud tundides on märgata ainesisu multimodaalset esitust (kasutatakse videoid, esitlusi, töölehti, tehakse katseid). Tundides kasutatav frontaalne õppevorm annab aga tunnistust sellest, et õppija pole tunnis aktiivsem pool. Tegevust juhivad õpetaja, kes annab õpilastele kordamööda sõna, küsib küsimusi või selgitab uut teemat, õpilased kas kuulavad või teevad kaasa seda, mida õpetaja ette näitab. Vähem kasutavad õpetajad rühma- ja iseseisvat tööd. See piirab õpilaste võimalust keelt kasutada ja väljendusoskust lihvida. Õppija aktiivsust õppetöös nõuab ka riiklik õppekava, mille kohaselt „Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimalikult suure osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt

ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima“ (PRÕK 2011b, 3. jagu).

Õpetajatel paluti vaatluslehele märkida iga tunni keeleline fookus, kuna õpilased vajavad eesti keeles õppimisel keelelist tuge. Vaatlusandmete analüüs näitas, et paljudes ainetundides, aga ka keeletundides pole õpetajad keelefookust täpsustanud. Neis tundides, kus keeleline fookus on märgitud, tuuakse enamasti esile sõnavara või mõne osaoskuse arendamist. Andmetes tuli esile ka konkreetseid ja üksikasjalikke keeleliste fookuste kirjeldusi, kuid seda siiski väheses tundes. Õpetaja oskus tajuda õpitava ainese keelelist aspekti vajab arendamist.

Piirangud ja ettepanekud. Töö andmetega näitas, et andmete kogumise aluseks olnud vaatlusleht andis uurimiseks mitmekesisest andmestikku, kuid oleks vajanud katsetamist. Vaatluslehel oli ette antud minimaalne raamistik, et saada tunnis tehtavast võimalikult autentne pilt. Asjaolu, et õpetajatele antud vaatlusleht polnud täpselt struktureeritud, tingis selle, et saadud andmed olid võrdlemisi ebaühtlased ja sõltusid sellest, kuidas õpetajad olid ülesannet tõlgendanud. Osa õpetajaid pani kirja peaaegu iga lause, mida õpilastele öeldi, osa aga piirdus napisõnaliste fraasidega, mis markeerisid tegevusi.

6. Kokkuvõte ja järeldused

Sissevaade I kooliastme tundidesse näitas, et eesti keelt arendatakse keeletundides mitmekülgsete tegevuste abil: palju lugemist ja küsimustele vastamist, sõnavara õppimist, piltide kirjeldamist. Veidi vähem keskendutakse kuulamisoskuse eesmärgipärasele arendamisele ja kirjutamisoskusele. Kommunikatiivse keeleõpetuse võtteid, mis võimaldaksid rohkem suhtlust, napib. Ainetundide tegevus on ainespetsiifiline, keeleoskuse arendamine piirdub sõnavaraga. Ainetundides on kasutusel ka LAK-võtteid. Õpetajad vajavad tuge, et mõtestada keele rolli aineteadmiste omandamisel.

Nii keele- kui ka ainetundides on ülekaalus õpetaja juhitud frontaaltöö ehk üleklassitöö. See annab tunnistust, et lisaks aine- ja

keelealasele abile on oluline toetada õpetajaid ka riiklikus õppekavas sätestatud õpikäsituse rakendamisel.

Eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis vajavad nii I kooliastme klassiõpetajad kui ka aineõpetajad kõigis kooliastmetes metoodilist tuge, et eesti keelest erineva emakeelega õpilane saavutaks õppekavas eesmärgiks seatud õpitulemused.

KIRJANDUS

- Baird, Piret; Argus, Reili; Meristo, Merilyn 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate laste eesti keele oskuse areng aasta jooksul. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, 39–79.
- Coe, Robert; Arthur, James; Hedges, Larry V.; Waring, Michael 2012. *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Cook, Vivian 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.
- Dale, Liz; Es, Wibo van der; Tanner, Rosie 2011. LAK-õppest õpetajale. European Platform – internationalising education. Tartu: Atlex.
- EIM 2020 = Mägi, Eve; Polynin, Ivan; Koppel, Katrina; Kivistik, Kats; Melesk, Kirsti; Anniste, Kristi; Kaldur, Kristjan; Seppel, Külliki; Sepper, Mari-Liis; Murasov, Meeli; Masso, Märt; Shaharyar, Nawal; Kunitsõn, Nikolai; Vetik, Raivo; Pohla, Triin 2020. Eesti ühiskonna lõimumise monitooring. Uuringu aruanne. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis, Balti Uuringute Instituut, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Turu-uuringute As. file:///C:/Users/Kristiina/Downloads/IntegratsiooniMonitooring2020%20(1).pdf (28.05.2023).
- e-Interactionist Approaches to L2 Instruction. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 126–145.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison 2007. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. – B. Vanpatten, J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. London: LEA, 175–200.
- Harno 2023. Projekt „Eestikeelne õpetaja haridusasutuses“. <https://harno.ee/eestikeelne-opetaja-haridusasutuses> (31.05.2023).
- HTM 2023a = Haridus- ja Teadusministeerium. Eestikeelsele õppele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek> (31.05.2023).

- HTM 2023b. Eestikeelsed õpetajad lasteaias ja koolis. <https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/eesti-keel/eestikeelsed-opetajad-lasteaias-ja-koolis> (29.05.2023).
- Kalmus, Veronika 2015. Standardiseeritud kontentanalüüs. <https://sisu.ut.ee/samm/kontentanalyyis> (01.09.2023).
- Khasinah, Siti 2012. Factors Influencing Second Language Acquisition. – *Englisia Journal of Language Education and Humanities* 1, 2, 257–268. <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>.
- Kim, YouJin 2017. Cognitive-interactionist approaches to L2 instruction. – *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. London: Routledge, 126–145.
- Kirss, Laura 2010. Eraldatud haridus – eraldatud kodanikud? – *Praxise Toime-tised* 1.
- Kitsnik, Mare; Berezina, Jelena 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – *Eesti Rakendus-lingvistika Ühingu aastaraamat* 17, 123–140.
- Kitsnik, Mare; Kromberg, Jelizaveta 2022. Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – *Lähi-võrdlusi. Lähivertailuja* 32, 53–78.
- Kitsnik, Mare; Soolu, Monika 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 30, 124–154. <http://dx.doi.org/10.5128/LV30.03>.
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Peedisson, Anni; Lašmanova, Alla 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides – uuringu lõpparuanne. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/45121>.
- Klaas-Lang, Birute; Reile, Liis 2019. Miks õppida „väikest keelt“? Integra-tiivne vs. instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 15, 83–98. <https://doi.org/10.5128/LV32.02>.
- Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, Michael H. 1981. Input, interaction, and Second-Language Acquisi-tion. – *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 1, 259–278.

- Lyster, Roy 2017. Content-Based Language Teaching. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 87–107.
- Masso, Anu; Soll, Maie 2014. Change in Language of Instruction in Russian Medium Schools: Multilevel Analysis of Attitudes and Language Proficiency. – *Journal of Baltic Studies* 45, 4, 517–544. <http://dx.doi.org/10.1080/01629778.2014.937818>.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaja, Anastassia 2013. *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Mikk, Katrin 2023. Kuidas uurida rääkimisoscuse õpetamist? Piloottuuring täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuse näitel. – Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren (toim.), *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 19*, 125–141. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing. doi:10.5128/ERYa19.08.
- Müürsepp, Tiina 2022. Lühikokkuvõte 2022/2023. õppeaasta 4. klassi eesti keel teise keelena tasemetöö tulemustest. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=144344980> (31.05.2023).
- PRÕK 2011a = Põhikooli riiklik õppekava 2011. Lisa 2. Ainevaldkond võõrkeeled. <https://oppekava.ee/pohiharidus/voorkeeled/a-voorkeel/> (31.05.2023).
- PRÕK 2011b = Põhikooli riiklik õppekava 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010> (30.05.2023).
- Raamdokument = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine 2007. Euroopa Nõukogu. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf.
- Saarso, Kristi; Sõrmus, Elle 2008. Kuidas õpetada erialakeelt? Metoodika käsiraamat. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, Eesti Ekspressi Kirjastus. <https://integratsioon.ee/kuidas-opetada-erialakeelt-metoodika-kasiraamat>
- Sau-Ek, Kristiina; Loogma, Krista; Vainu, Vaike 2011. *Hilise keelekümluse mõju*. – Uuringu tulemuste aruanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Haridus-uuringute Keskus.
- Schmidt, Richard 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. – *Applied Linguistics* 11, 129–158.

- Soll, Maie; Palginõmm, Mai-Liis 2011. Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis. Narva: Tartu Ülikool. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-09/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_ema-keelega_opilane_koolis.pdf (31.05.2023).
- Spolite-Jansone, Ieva 2021. Kõnelemisoskuse arendamine eesti keele kui teise keele tunnis 3. klassi näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Swain, Merrill 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. – Susan M. Gass, Carolyn G. Madden (eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Zaritovskaja, Jevgenia 2023. Lapsevanemate rahulolu eesti keele kui teise keele tundide mahuga I kooliastmes ja suhtumine eestikeelsele õppele üleminekusse Tallinna ja Maardu koolide näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Valk, Aune 2015. Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium. <http://hdl.handle.net/10062/45535> (28.05.2023).

Lisa I. Enesevaatluse leht

Kuupäev:

Mitmes tund sel päeval:

Aine:

Õpilased:

(Märgi siia, kas tunnis on kogu klass või osa; kui on osa, siis kirjuta lühidalt, kus ja mida teevad teised – nt 'koos partnerõpetajaga vene keele tunnis' vms)

Õppematerjal:

Tunni käik

*Kirjelda võimalikult detailselt tabeli vastavas veerus, mida teed tunnis ise, mida teeb teine õpetaja (juhul kui tunnis on veel mõni õpetaja), mida teevad lapsed. Erista ainealased ja keelelised tegevused. Kirjeldus võiks olla pigem lihtsas keeles, pole tarvis keeruliselt sõnastada. Siiski väldi õppematerjali lehekülgedele ja harjutustele numbritega viitamist, sest lugejale pole teada, mis selle sisu on. Nt ära kirjuta 'lahendavad õpikust lk 12 h 4', vaid 'täidavad lünkharjutuse pöördelõppude kin-
nistamiseks'; 'loevad teksti/luuletust/teadet vms'; 'kirjutavad mudeli põhjal teate; 'lahendavad ristsõna' jne.*

min	Minu tegevused	Partnerõpetaja tegevused (juhul kui tunnis on teine õpetaja)	Õpilaste tegevused

Lühikommentaar

*Kirjuta lühidalt, mis oli selle tunni keeleline fookus ja kuidas sinu arva-
tes sellega tegelemine õnnestus. Peegelda lühidalt, kuidas tund läks.*

Salvesta fail nimega

Perenimi_lehe nr

SUMMARY

CLASS ACTIVITIES SUPPORTING ESTONIAN LANGUAGE ACQUISITION AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

Kristiina Bernhardt, Merilyn Meristo

Estonia is currently in the process of converting its education system to Estonian as the sole medium of instruction. As part of this transition, it is important to understand how Estonian as a second language and other subjects such as Mathematics, Arts, Natural Sciences, etc., are taught at primary school, which is most affected by the transition. The aim of this study is to get an overview of the instructional activities teachers use to support the learning of Estonian as a second language, as well as the scaffolding and linguistic resources used in the subject lessons. In addition, student activities are investigated. Data were collected from 34 primary school teachers who self-documented their classroom activities. The involved classes participated in a pilot project testing models for improving Estonian language teaching. In this project, Estonian is the language of instruction in at least half of the classes. The analysis revealed that teachers use a wide range of methods for teaching Estonian, but certain aspects of communicative language learning are not implemented, e.g., listening comprehension and writing are not taught as systematically as vocabulary. Students do not get enough opportunities to speak or express themselves because teachers underuse group or pair work. In subject lessons, the emphasis is on content, and language support, if any, usually consists of vocabulary learning activities. On the other hand, teachers are using some Content and Language Integrated Learning (CLIL) techniques, such as multimodal texts, scaffolding, and activating prior knowledge. The research findings inform both teacher education and stakeholders in the transition process about the support teachers need when teaching in multilingual settings.

Keywords: Self-documentation as a data collection method, active learning in a language class, communicative language learning, content and language integrated learning, methods of teaching Estonian as a second language, subject learning in Estonian

Kristiina Bernhardt on Tallinna ülikooli eesti keele kui teise keele didaktika nooremlektor ja koolitaja. Tema uurimisvaldkond on seotud eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ja õppekeelest erineva emakeelega laste toetamisega põhikoolis. kristiina.bernhardt@tlu.ee

Merilyn Meristo on Tallinna ülikooli prantsuse keele dotsent. Tema peamine uurimisvaldkond on seotud teise keele õpetamise ja õppimisega ning võõrkeele didaktikaga. merilyn.meristo@tlu.ee