

KUIDAS ÕPPIDA EESTI KEELES RÄÄKIMA? RÄÄKIMISOSKUST ARENDAVAD ÜLESANDED EESTI KEELE KUI TEISE KEELE B1-TASEME TÄISKASVANUTE ÕPIKUTES

Mare Kitsnik

Annotatsioon. Teise keele õppijaile on rääkimine väga oluline ja samas üsna raskelt omandatav oskus. Artiklis arutatakse, kuidas rääkimisoskus loomulikul viisil areneb ja kuidas saab rääkimisoskuse arengut keeletunnis parimal viisil toetada. Seejärel vaadeldakse rääkimisoskust arendavate ülesannete tüüpe kolmes populaarses eesti keele B1-taseme õppekomplektis. Tulemused näitavad, et kõigis õppekomplektides leidub nii keelelist sisendit andvaid kuulamistekste kui ka rääkimisoskuse arenemist toetavaid harjutusi ja suhtluslüngaga ülesandeid. Kokkuvõttes on rääkimisülesannete hulgas enim rollimängulaadset dialoogide moodustamist, vestlust, arutlemist ja jutustamist. Eri komplektides on ülesanded aga küllaltki erinevad ja neid on eri hulgal.

Võtmesõnad: teise keele õpetamine, rääkimisoskuse areng, suhtluslüngaga ülesanded, eesti keel

Sissejuhatus

Rääkimisoskus on keeleoskuse üks võtmepädevusi. Kui teise keele õppija ei suuda õpitavas keeles rääkida, siis teda üldjuhul keeleoskajaks ei peeta, sest ta ei saa ennast väljendada, teiste inimestega suhelda ega oma eesmärgi saavutada. Rääkimisoskust peavad keeleõppijad sageli oma peamiseks eesmärgiks ja õppe motivaatoriks (Hendra, Jones 2018; Kubanyiova 2018). Samas tunnevad paljud õppijad end just rääkides kõige ebakindlamalt. Nad arvavad, et ei valda piisavalt sõnavara ja grammatikat ning nende hääldus pole arusaadav, nad ei tea, kuidas erisugustes situatsioonides suhelda ja

neil napib enesekindlust endast paremate keeleoskajatega rääkimiseks (Renandya, Nguyen 2023; Richards 2008). Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest tuli välja, et keelefirmade õpetajate ($n = 59$) arvates on ka eesti keele õppijail rääkimisoskusega palju probleeme: nad kardavad rääkida ja vigu teha ning neil napib sõnavara ja grammatikaoskust.

Kõige tõhusamalt omandatakse rääkimisoskus keelekeskkonnas suheldes (Doehler, Eskildsen 2022), kuid teise keele rääkimisoskuse arengut saab ja tuleb tõhusalt toetada ka keeletundides. Rääkimisoskuse arenemiseks on väga oluline rääkimise maht, kuid sama tähtis on ka rääkimise sisu ja vorm (Loewen 2020; Park 2020; Swain 1993). Õppijate toetamiseks peab õpetaja teadma, kuidas rääkimisoskus loomulikul viisil areneb ja millised õppetegevused rääkimisoskuse eri aspekte parimal viisil arendavad, ning oskama neid tegevusi süsteemselt ja targalt läbi viia. Õppetöös on õpetajale tavaliselt toeks õppekomplektid, mis sisaldavad hulgaliselt erisuguseid harjutusi ja ülesandeid kõigi keeleliste osaoskuste, grammatika ja sõnavara arendamiseks (Tomlinson 2022). Uuringud on aga näidanud, et rääkimisoskuse arenemise tänapäevastele seisukohtadele vastavaid ning rääkimisoskust tasemekohaselt ja tõhusalt arendavaid ülesandeid kipub õppekomplektides nappima. Samas on välja toodud, et mitmeid ülesandeid saavad õpetajad piisavate oskuste korral küllalt kerge vaevaga tõhusamaks kohendada. (Tomlinson 2022)

Rääkimisoskus areneb, nagu muudki osaoskused, järk-järgult. Siinses artiklis on võetud vaatluse alla eesti keele B1-taseme rääkimisoskuse arendamine. B1-tase on keeleoskuse arengus väga oluline verstapost, sest alates sellest tasemest saab õppija hakkama iseseisva suhtlemisega keelekeskkonnas (EKR 2023). Artikli esimeses osas käsitletakse rääkimisoskuse mõistet ja loomuliku arengu põhimõtteid ning teises osas rääkimisoskuse arendamise võimalusi teise keele tunnis. Kolmandas osas vaadeldakse kolme populaarse eesti keele kui teise keele B1-taseme õppekomplekti rääkimisülesannete ja -harjutuste hulka ning rääkimisülesannete tüüpe ja nende vastavust rääkimisoskuse loomuliku arengu põhimõtetele.

I. Rääkimisoskuse mõiste ja areng

Rääkimisoskus on võime produtseerida suulist teksti tähenduste loomiseks ja jagamiseks (Chaney, Burk 1998: 3). Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaande järgi jaguneb rääkimine suuliseks tekstiloomeks ja suuliseks suhtlemiseks. Suuline tekstiloometähendab pikemate monoloogide pidamist kogetu kirjeldamiseks, info andmiseks, põhjendamiseks ja selgitamiseks ning avalike teadaannete esitamist ja avalikku esinemist (EKR 2023). Suuline suhtlemine hõlmab vaba mõttevahetust (sõprade ringis), formaalsemaid arutelusid (koosolekutel), eesmärgipärast koostööd (nt ürituse korraldamisel, toidu valmistamisel, dokumendi arutamisel), kaupade ja teenuste ostmist, infovahetust, küsimist ja vastamist ning telekommunikatsioonivahendite kasutamist (EKR 2023).

Rääkimine on kompleksne tegevus, mille korral toimuvad samal ajal mitu protsessi: teksti kontseptualiseerimine (*conceptualising*), formuleerimine (*formulating*) ja artikuleerimine (*articulating*) ning enesejälgimine (*self-monitoring*) (Goh 2016; Levelt 1989). Kontseptualiseerimine tähendab teksti esmast kavandamist vastavalt sellele, mis mõtteid soovitakse oma suhtlusesmärkide saavutamiseks edastada. Selleks on rääkijal vaja teadmisi konteksti, diskursuse, kõnesituatsiooni ja teema kohta. (Goh 2016) Formuleerimine tähendab otsustamist, kuidas kontseptualiseeritud mõtet väljendada ehk milliseid sõnu ja fraase selleks kasutada. Selleks on vaja keelekonstruktsioonide (sõnavara ja grammatika ühendite) varu ning võimet leida nende hulgast kiiresti mõtete, konteksti ja diskursusega sobivaid (Goh, Burns 2012; Richards 2008). Artikuleerimine on teksti füüsiline produtseerimine, milleks on vaja vallata vastava keele hääldust ja intonatsiooni, et loodud tekst oleks kuulajaile arusaadav. Enesejälgimine tähendab enda loodud teksti kontrollimist ja vajaduse korral korrigeerimist. (Goh, Burns 2012) Rääkimisprotsessid on väga kiired, eriti suhtluses, kus tekst konstrueeritakse spontaanselt ja vestluskaaslastega koosmõjus.

Rääkimisoskuse omandamiseks on vaja suuremahulist autentset jõukohast ja huvitavat sisendit (Krashen 1985), võimalust produtseerida suuremahulist autentset väljundit, sh võimalust kaaslastega keelelisi tähendusi läbi rääkida (Larsen-Freeman 2007; Swain 1993) ning motivatsiooni sisendit tähele panna ja väljundit produtseerida (Dörnyei 2001). Esimeses keeles rääkimise algoskuse omandavad väikelapsed alateadlikult ja üldiselt edukalt (Vihman 2018). Nad saavad palju autentset sisendit, neil on rohkelt võimalusi autentseks väljundiks (Tomasello 2003) ning väga tugev sisemine motivatsioon, sest suhtlemine pakub neile positiivseid emotsioone ja neil on eluline vajadus saada keelekogukonna liikmeks (Eesti keelega ...). Kõigepealt hakkavad lapsed sisendist sageli korduvaid keelekonstruktsioone märkama, neist aru saama ja neid meelde jätma. Seejärel proovivad nad meeldejäanud konstruktsioone ise kasutada, kuni need üldistuvad ning nende põhjal saab juba ise oma mõtete väljendamiseks konstruktsioone produtseerida (Tomasello 2003).

Pärast algpädevuse saavutamist jätkub esimese keele rääkimisoskuse omandamine kogu elu jooksul (Ellis, Larsen-Freeman 2009; Larsen-Freeman 2007). Keerukamate suuliste tekstide loomiseks on vaja omandada ka tekstiloomestrateegiad (teksti kavandamine, jälgimine ja parandamine, kompenseerimine) ning suhtlusstrateegiad (vooruvahetus ehk võime haarata suhtluses initsiatiivi, suhtluskoostöö ehk võime luua teksti koos vestluskaaslastega ning selgituste palumine ehk oskus lahendada suhtlusarusaamatusi). Kõrgema keeleoskuse puhul on vaja õppida ka vastavate tekstide žanripõhiseid tunnuseid nii formaalses kui ka mitteformaalses kontekstis. (EKR 2023)

Rääkimisoskus teises keeles areneb samade üldiste seaduspärasuste järgi, kui esimeses keeles (Ellis 2013; Martin *et al.* 2010; Eskildsen 2008), kuid on ka mõned olulised erinevused. Teise keele rääkimisoskuse omandamist toetavad õppijate varem omandatud üldteadmised maailma kohta, mitmete mõistete tundmine ja arenenud mõtlemisvõime, mis aitab kaasa teksti kontseptualiseerimisele (Ellis 2013; Kaivapalu 2005). Takistavalt mõjub aga see, kui

õppijad ei saa piisavalt autentset sisendit ja neil ei ole palju võimalusi väljundi produtseerimiseks (Ellis 2003). Esimese keele ja varem omandatud muude keelte oskus võib ühelt poolt soodustada teise keele omandamist, sest osa konstruktsioone on eri keeltes sarnased. Teiselt poolt võivad eri keelte erinevad konstruktsioonid uue keele konstruktsioonide omandamist mõnevõrra segada. (Kaivapalu 2017; Ellis 2013) Erinev on sageli ka esimese ja teise keele omandajate motivatsioon. Teise keele õppijatel ei pruugi motivatsioon olla väga tugev, sest neil ei ole alati sisemist vajadust saada õpitava keele kogukonna liikmeks ja nad ei saa suheldes sageli palju positiivseid emotsioone (Kikuchi 2015; Gardner 2007).

Rääkimisoskuse arengut hinnatakse tänapäeval tavaliselt kolme üldise dimensiooni, sujuvuse (*fluency*), täpsuse (*accuracy*) ja keerukuse (*complexity*) põhjal (Housen *et al.* 2012). Keerukus tähendab leksikaalgrammatiliste üksuste ja nendevaheliste seoste hulka keelesüsteemis (Bulté, Housen 2012). Kui teise keele õppijail ei kujune välja piisavalt keelekonstruktsioone, kannatab nende kõne keerukus ehk nad ei suuda väljendada kõiki vajalikke keelefunktsioone. Sageli ei valda teise keele õppijad ka suulise kõne konstruktsioone, mis muudab nende kõne kunstlikuks. (Burns, Joyce 1997; Krashen 1985) Täpsus tähendab vastavust keelekogukonna keelekasutuse grammatilistele ja hääldusnormidele (Housen *et al.* 2012). Teise keele õppijad tunnevad sageli survet rääkida grammatiliselt õigesti ja hääldada sõnu väga korrektselt. See tekitab neis rääkimisärevust, mis omakorda pidurdab suulise teksti produtseerimist. Mõnikord iseloomustab keeleõppijaid ka liiga väike kontroll oma rääkimise üle, mis põhjustab arusaamatu teksti produtseerimise. (Thornbury 2005) Sujuvus tähendab sarnasust keelekogukonna keelekasutusega teksti kiiruse, pauside, korduste, eneseperanduste jms poolest (Housen *et al.* 2012). Teise keele õppijail ei kujune vähese sisendi ja väljundi tõttu sageli välja piisavalt kiiret juurdepääsu olemasolevatele keeleliste konstruktsioonidele. Nad ei ole seetõttu võimelised konstruktsioone piisava automaatsusega kasutama ja nii kannatab nende kõne sujuvus. (Ellis 2003) Rääkimisoskuse arenedes muutub

keeleomandajate produtseeritav tekst keerukamaks, täpsemaks ja sujuvamaks. See ei toimu aga samal ajal ja pidevalt tõusvas joones, sest need kolm dimensiooni mõjutavad üksteise arengut vahel soodustavalt, vahel aga takistavalt. Näiteks kui keelekasutus muutub keerukamaks, toob see tavaliselt kaasa ajutise täpsuse kahanemise ning kui keelekasutus on täpsem, võib kannatada sujuvus. (Skehan 1998)

2. Rääkimisoskuse arendamine teise keele tunnis

Lähtuvalt rääkimisoskuse arenemise põhimõtetest on teise keele õppijail vaja keeletunnis saada rohkem tähendusrikast tasemekohast keelelist sisendit, võimalusi luua rohkelt tähendusrikast väljundit, kaaslastega suheldes keelelisi tähendusi läbi rääkida ning motivatsiooni seda kõike teha. Keeletunnis kasutatakse selleks mitmesuguseid ülesandeid ja harjutusi. Harjutuseks (*exercise*) peetakse tavaliselt õppetegevust, mille abil harjutatakse mingit keeleaspekti, näiteks kasutatakse uusi sõnu või grammatilisi vorme küsimustes ja vastustes, vastatakse õpetaja või õpiku küsimustele. Kirjalikud harjutused on traditsioonilise keeleõppe peamised õppetegevused, need on etteaimatava struktuuri, sisu ja ainuõigete vastustega ning neid täites keskendutakse eelkõige keelelisele keerukusele ja täpsusele. (Richards 2006) Kommunikatiivses keeleõppes kasutatakse aga palju ülesandeid (*task*), milles õppijad suhtlevad omavahel mingi elulise suhtluseesmärgi täitmiseks, näiteks koguvad infot, püüavad jõuda kokkuleppele, proovivad lahendada probleemi, loovad lugu (Richards, Rodgers 2001; Willis 1996). Ülesannete koostamisel lähtutakse arusaamast, et autentsetes suhtlussituatsioonides osalejail on igaühel oma eesmärk ning oma teadmised ja arvamused, mida teised ei tea ja mis suhtlusprotsessi mõjutavad. Nii ei tea suhtlejad kunagi ette, mida neile järgmisena öeldakse ja milline on õige reageering, nad peavad taluma ebakindlust ning olema võimelised improviseerima. Ülesannete täitmisel keskendutakse peamiselt

tähenduste edastamisele ja läbirääkimisele ning keelelise sujuvuse arendamisele. (Richards 2006)

Hea rääkimisülesande loomisel tuleb kõigepealt tekitada õppijatele vajadus suhelda ja väljendada erisuguseid keelefunktsioone. Selleks kasutatakse suhtluslünka (*communication gap*) ehk autentsele suhtlussituatsioonile sarnast olukorda, kus suhtluses osalejatel on puudu mingit laadi info vms, mille teada saamiseks on vaja omavahel suhelda. Suhtluslüngaga ülesandeid võib täpsemalt jagada infolüngaga (*information gap*), põhjenduslüngaga (*reasoning gap*) ja arvamislüngaga (*opinion gap*) ülesanneteks. (Ellis, Shintani 2014; Prabhu 1987). Infolüngaga ülesandes on lünk õppijatele teadaoleva info vahel, näiteks on paarilistel samad pildid, millel on viis erinevust. Paarilised peavad küsimuste abil ja ilma paarilise pilti nägemata need erinevused leidma. Infolüngaga ülesanne võib olla ka selline, kus üks õppija teab päriselt midagi, mida teised ei tea, ja jagab teistele seda infot, näiteks tutvustab oma hobi. (Nunan 2004) Põhjenduslüngaga ülesannetes on lünk õppijate praeguse ja tulevase teadmise vahel ning õppijad peavad olemasolevast infost tuletava uue info järeldamise, praktilise arutluskäigu vms abil (Nunan 2004). Näiteks peavad õppijad kujutlema, et kavandavad koos asutuse suvepäevi, mille jaoks tuleb neil ühistööna paika panna programm, toitlustamine, majutus jms. Arvamislüngaga ülesannetes on lünk õppijate eri arvamuste vahel. Näiteks peavad õppijad arutlema, kas töönalal võiks olla neljapäevane. Kuigi suhtluslüngaga ülesanded keskenduvad peamiselt keelelise sujuvuse arendamisele, võib mõnikord lisanduda sõnavara või grammatika kommunikatiivne harjutamine (näiteks tuleb töövestlust mängides kasutada liht- ja täisminevikus olevaid väljendeid) ning nende rõhuasetus on sel juhul ka keelelisel keerukusel ja täpsusel. (Nunan 2004)

Suhtluslüngaga ülesandeid tehakse tavaliselt paarides või väikestes rühmades, mis on mitmes mõttes kasulik. Esiteks ei domineeri sel juhul rääkides jutukamad õppijad, vaid kõigi õppijate rääkimismaht suureneb oluliselt. (Adams 2018) Teiseks vähendab see rääkimisärevust ja võimaldab õppijail end mitmekülsemalt avada

(Kubanyiova 2018). Kolmandaks arendab kaasõppijatega suhtlemine õppijate keeleoskust mitmekesisemalt kui vaid õpetajaga suhtlemine. Võrdsete kaaslastega suheldes on keeleõppijad julgemad ja iseseisvamad: algatavad ise rohkem vestlust, teevad pikemaid kõnevoore, arendavad rohkem teemasid, küsivad küsimusi, teevad ettepanekuid ja lahendavad probleeme. Samuti on nad sel viisil julgemad keelega katsetama, räägivad omavahel rohkem tähendusi läbi ning saavad keelekasutusest paremini aru. (Sato 2015; Philp *et al.* 2014)

Head suhtlülüngaga ülesanded peavad olema kaasahaaravad ja tekitama õppijais rääkimismotivatsiooni. Selleks peab käsitletav teema olema õppijaile huvitav ja tähendusrikas, nii et nad tahaksid selle kohta midagi öelda ja ülesande täitmisel panustada (Lamb 2017; Ushioda 2008; Ur 1996). Esiteks sobivad selleks ülesanded, mis on seotud õppijate endi identiteedi, soovide ja vajaduste, kartuste ja rõõmudega, mida nad saavad kaasõppijatega jagada (Kubanyiova 2018). Lisaks isiklike teemade jagamisele sobivad rääkimisoskuse õhutamiseks hästi ka intriigi sisaldavad rollimängud, improelementidega ülesanded, probleemide ja mõistatuste lahendamised, reaalsete objektide loomised jms (Kitsnik 2019; Adams 2018). Kaasahaaravaid ülesandeid ei ole alati sugugi lihtne leida või luua. Kõik, mida õpiku autorid või õpetajad võivad pidada huvitavaks ja lõbusaks, ei pruugi seda olla õppijate arvates (Chambers 2018: 6). Seega tuleb ülesandeid katsetada ja arendada. Suhtlülüngaga ülesannete õnnestumiseks peab õpetaja looma ka hea õpiõhkkonna ja rühma-dünaamika (Kitsnik 2019).

Nagu kogu keeleoskuse arendamine on ka rääkimisoskuse arendamine protsess, mis tuleks keeletunnis teadlikult üles ehitada. Suhtlülüngaga ülesandeid võib pidada rääkimisoskuse arendamise tuumaks ja nende osakaal keeletunnis peaks olema suur, kuid nende sujumiseks on oluline ka sobiva keelelise sisendi andmine õppijaile, vajaliku sõnavara, grammatika, rääkimisstrateegiate jm õppimine (Newton, Nation 2020). Teadlased on pakkunud välja mitmeid rääkimisoskuse arendamise mudeleid. Thornbury (2005)

järgi koosneb rääkimisoskuse arendamise protsess teadlikuks saamisest (*awareness*), uue materjaliga kohanemisest (*appropriation*) ja autonoomsusest (*autonomy*). Teadlikuks saamiseks uurivad õppijad õpetaja juhendamisel teksti, selle ülesehitust, sõnavara jm omadusi. Uue materjaliga kohanemiseks praktiseeritakse seda kõigepealt eri tüüpi harjutuste abil, näiteks loetakse teksti kõva häälega ette või esitatakse valmiskujul etteantud dialooge. Selline harjutamine aitab arendada automaatsust, mis on hiljem kasulik rääkimissujuvuse jaoks. Edasi tehakse ülesandeid, mis on osaliselt autonoomsed, näiteks loevad õppijad dialoogi, mille tühjad kohad tuleb täita oma mõtetega. Lõpuks täidavad õppijad autonoomseid suhtlusülesandeid, milles nad saavad iseseisvalt suhtlusolukorraga hakkama. (Thornbury 2005)

Goh ja Burns (2012) pakuvad samuti terviklikku rääkimise õpetamise tsükli. Esiteks suunatakse õppijate tähelepanu rääkimisele (kuidas oma mõtteid väljendada, kuidas valida sobivaid strateegiaid suhtlustakistuste vältimiseks jms). Teiseks antakse õppijaile sisend ja juhendatakse neid rääkimiseks valmistumisel: aktiveeritakse nende eelnevad teadmised ja soodustatakse nende kasutamist ülesande täitmisel, suunatakse diskursust kavandama (kasutama teeviitu ja konventsionaalseid väljendeid). Selline eksplitsiitne tugi vähendab keelelise töötluse koormust ja vabastab kognitiivseid ressursse ning vähendab vigade arvu ja õhutab enesekindlust. Kolmandaks tehakse rääkimisülesanne väikestes rühmades peamise eesmärgiga arendada sujuvust. Neljandaks suunab õpetaja õppijad äsja täidetud ülesande konkreetsete aspektide juurde ja teeb kindlaks valdkonnad, mis vajavad täiendamist (sh grammatiline täpsus, hääldus ja intonatsioon). Viiendaks korratakse rääkimisülesannet (kasutatakse õpitut, arendatakse täpsust, sujuvust ja enesekindlust). Kuuendaks suunatakse õppijaid reflekteerima rääkimise üle ja seitsmendaks antakse õppijaile tagasisidet. (Goh, Burns 2012)

Uuringud näitavad, et rääkimisele kulutatakse tundides liiga vähe aega ja õppijate rääkimismaht on liiga napp (Kerr 2017). Selle üheks põhjuseks on see, et õpetajad tunnetavad survet õpetada

õppijatele keeleteadmisi, läbida õpik ja valmistada õppijaid eksamiks (Kerr 2017). Sageli piirdub rääkimine peamiselt õpiku või õpetaja küsimustele vastamisega, sest nii ollakse harjunud ja õpetajad võivad end vaba rääkimist nõudvate ülesannete läbiviimisel eba-kindlalt tunda. Uuringud on aga näidanud, et rääkimisest on õppijatele väga palju kasu nii suhtlusoskuse kui ka sõnavara ja grammatika arengus (Kubanyiova 2018; McDonough 2004; Ellis 2003). Ilma võimalusteta keelt korduvalt päriselt kasutada ei lähe teadmised keele kohta kunagi üle selle kasutamisoskuseks (Kerr 2017; Goh, Burns 2012). Lisaks on selgunud, et rääkimine on kogu keeleõppe mootor, mis tõukab õppijaid olemasolevat pädevust edasi arendama (Kubanyiova 2018). Samuti annab autentselaadse rääkimise õnnestumine tunnis õppijatele kogemuse õpitava keele elulisest kasutamisest ja suurendab sellega oluliselt õpimotivatsiooni (Kitsnik 2019; Dörnyei, Kubanyiova 2014). Rääkimisülesannete jaoks võiks saada aega juurde näiteks keeleteadmiste õpetamise arvelt (Kerr 2017).

3. Rääkimisoskust arendavad õppetegevused eesti keele B1-taseme õppekomplektides

Siinse vaatluse jaoks on valitud B1-taseme õppekomplektid, sest B1-tase on rääkimisoskuse arengu väga oluline verstapost. Alates sellest tasemest tuleb õppija toime iseseisva suhtlusega igapäevaelu situatsioonides (EKR 2007), suudab reageerida vestluskaaslase jutule spontaanselt ja asjakohaselt, luua seejuures ka ise vajalikke väljendeid ning produtseerida teksti ilma arusaamist segava aktsendita (Hausenberg *et al.* 2003). B1-tasemel rääkimiseks on vaja vallata põhisõnavara (Põhisõnavara), põhigrammatikat (Grammatika), suuta väljendada põhilisi keelefunktsioone ja sooritada põhilisi suhtlustoiminguid (EKR 2023; EKR 2007).

B1-taseme rääkimisoskuse arendamiseks on õppijal vaja teha kvalitatiivne hüpe võrreldes A2-tasemega, enam ei saa piirduda vaid meeldejäädud valmiskonstruktsioonidega, vaid tuleb hakata ka ise aktiivselt konstruktsioone looma. Seega on B1-taseme

rääkimisoskuse õpetamisel väga oluline võimaldada õppijail palju ise keelega katsetada. Seejuures peab hoidma harjutuste ja eri tüüpi suhtlusülesannete õiget vahekorda, et õppijate keeleline keerukus, täpsus ja sujuvus saaksid tasakaalustatult areneda.

Vaadeldud on kolme populaarset täiskasvanutele mõeldud B1-taseme õppekomplekti: „E nagu Eesti“ (Pesti, Ahi 2015), „Tere taas“ (Mangus, Simmul 2022) ning „Naljaga ...“ (Kitsnik, Kingisepp 2021a) ja „... pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2021b). Õppekomplekt „E nagu Eesti“ on A1–B1-taseme õpik, milles ei ole tasemeid eristatud, seetõttu on rääkimisülesandeid siinse artikli jaoks vaadeldud ainult õpiku viimasest kolmandikust ehk peatükkidest 16–25 (lk 132–207). „Naljaga ...“ ja „... pooleks“ on kahest osast koosnev õppekomplekt ja edaspidi on seda artiklis nimetatud „Naljaga pooleks“.

Kõigepealt on vaadeldud õppekomplektide kuulamismaterjaliks olevaid tekste, millest õppijad saavad suulist sisendit, mis mõjutab ka rääkimisoskuse arengut. Kuulamismaterjali tüübid ja arvud on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Kuulamismaterjal õppekomplektides

| Õppekomplekt (maht) | Monoloogid | Dialoogid | Teksti ettelugemised | Lausete ettelugemised | Intervjuud | Video-materjalid | Tõlked vene keelest eesti keelde |
|---------------------------------|------------|-----------|----------------------|-----------------------|------------|------------------|----------------------------------|
| E nagu Eesti, ptk 16–25 (75 lk) | 5 | 17 | 1 | – | – | – | – |
| Tere taas! (189 lk) | 7 | 24 | 4 | 8 | 3 | 20 | 39 |
| Naljaga pooleks (330 lk) | – | 33 | – | – | – | – | – |

Õppekomplekti „E nagu Eesti“ kuulamismaterjalis¹ on peatükkide sees esitatud üheksa audiodialoogi. Kokkuvõtlikes osades iga viie peatüki järel olevates harjutustes on veel kaheksa dialoogi.

¹ <https://enagueesti.ee/en/units-1-5/>

Peatükkide harjutustes on ka viis monoloogi. Teksti ettelugemiseks on arvestatud ühe luuletuse esitamine. Dialoogid ja monoloogid tunduvad olevat kirjutatud vastava taseme õppekomplekti jaoks, sest nende keekekasutus on võrreldes autentse keekekasutusega korrektsem ja kirjakeelsem. Tekstide esitamine mõjub küllaltki loomulikult, millele aitavad kaasa sobivad tausthelid. Dialoogide ära kirjutused on õppekomplektis esitatud ja lisaks on õppekomplektis veel mitmeid dialoogide tekste, mida audiomaterjalis ei ole. Monoloogide juurde kuuluvad kuulamisülesanded, dialoogide juurde aga mitte. Rääkimisülesandeid ei ole kuulamistekstidest edasi arendatud.

Õppekomplektis „Tere taas!“² on kuulamismaterjaliks 20 dialoogi teenindusasutustes (nt spaas, auto tehnoulevaatusel, eelkooli registreerumisel), neli minidialoogi, seitse monoloogi, kolm intervjuud, neli teksti ettelugemist ja kaheksa üksiklausete ettelugemist. Tekstid on arvatavasti loodud õppekomplekti jaoks ja lastud sisse lugeda. Teenindusasutuste dialoogide juures ei ole kuulamisülesandeid, iga sellise dialoogi põhjal tehakse aga paar rääkimisülesannet. Teiste audiotekstide juures on mõned kuulamisülesanded. Lisaks on selles komplektis 39 kuulamisteksti, milles esitatakse venekeelseid lauseid, millele järgneb väikese pausi järel eestikeelne tõlge. Õppijate ülesanne on pausi ajal ise lause suuliselt tõlkida ja seejärel vastust kontrollida. Õppekomplektis on ka 20 videomaterjali, milleks on katkendid eestikeelsetest autentsetest telesaadetest keskmise pikkusega viis-kuus minutit. Videomaterjalide juures ei ole kuulamis- ega rääkimisülesandeid.

Õppekomplektis „Naljaga pooleks“³ on igas peatükis üks pikem dialoog, mis omakorda koosneb kolmest kuni viiest lühemast dialoogist. Seega on komplektides kokku 33 lühemat dialoogi. Autentselaadsed dialoogid on kirjutanud õppekomplekti autorid ja sisse lugenud näitlejad, tekstide juures on ka veidi tausthelisid.

² <https://kirjatark.ee/tere-taas/>

³ <https://www.naljagapooleks.ee/kuulamistekstid-1-5/>

Dialogide juures on kuulamisülesanded ning dialoogide sõnu ja väljendeid kasutatakse ka rääkimisülesannetes.

Edasi on õppekomplektidest leitud rääkimisoskuse arendamisele suunatud õppetegevused. Tegevuste määramisel on lähtunud õppetegevuse juhisest, rääkimistegevuseks on määratud tegevused, milles õppijatel tuleb produtseerida mingil kujul suulist teksti, mis on pikem kui üksikud sõnad või fraasid. Rääkimistegevused on esmalt jagatud teooria põhjal harjutusteks ja ülesanneteks. Harjutusteks on määratud tegevused, millel pole elulist suhtluseesmärki ja mis ei sisalda suhtluslünka, vaid milles harjutatakse rääkimist toetavaid oskusi suulises vormis. Näiteks vastatakse kuuldud teksti põhjal küsimustele või jutustatakse ümber teksti, mis on kõigile õppijaile juba tuttav. Ülesanneteks on määratud tegevused, millel on eluline suhtluseesmärk ja mis sisaldavad suhtluslünka. Grammatikaharjutusi pole arvestatud rääkimistegevustena ka siis, kui need on suulised. Tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Rääkimistegevused õppekomplektides

| Õppekomplekt (maht) | Rääkimistegevuste koguarv | Rääkimisharjutuste arv | Rääkimisülesannete arv | Harjutuste osakaal | Ülesannete osakaal |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| E nagu Eesti, ptk 16–25, (75 lk) | 27 | 7 | 20 | 26% | 74% |
| Tere taas! (189 lk) | 114 | 54 | 60 | 47% | 53% |
| Naljaga pooleks (330 lk) | 187 | 20 | 167 | 11% | 89% |

Kõige rohkem rääkimistegevusi on õppekomplektis „Naljaga pooleks“, mõnevõrra vähem komplektis „Tere taas!“ ja kõige vähem komplektis „E nagu Eesti“. Siinkohal peab aga arvestama komplekside väga erinevat mahtu. Õppekomplektis „Tere taas!“ on nii rääkimisharjutusi kui ka -ülesandeid ligikaudu võrdselt. Komplektis „E nagu Eesti“ on harjutuste osakaal veerand ja ülesannete osakaal

kolmveerand kõigist rääkimistegevustest ning komplektis „Naljaga pooleks“ on rääkimisülesandeid ligikaudu 90% ja -harjutusi 10%.

Järgmisena liigitati rääkimisostkust arendavad ülesanded tüüpide kaupa: jutustamine (monoloog), dialoog mingis rollis (suuline suhtlus), arutlemine (suuline suhtlus), vestlus (suuline suhtlus), sõnaseletusmäng (suuline suhtlus). Jutustamiseks on peetud õppe-tegevusi, milles õppija räägib endaga juhtunud või väljamõeldud lugu või räägib ümber loetud teksti, mille sisu kaaslased ei tea. Dialoog mingis rollis tähendab suhtlust, milles kaks inimest vestlevad omavahel, lähtudes etteantud legendist, ja püüavad saavutada legendist tulenevaid suhtluseesmärke. Vestluseks on määratud küsimine ja vastamine, juhendamine ja nõu andmine, kommenteerimine ning mõistatamine. Arutlemiseks on määratud kõik ülesanded, milles tuleb vähemal või rohkemal määral oma arvamust avaldada ja põhjendada. Sõnaseletusmäng tähendab sõnade seletamist mängulises vormis, näiteks „Aliase“ mängu kujul. Ülesanded võivad eri õppekomplektides ja ka samas õppekomplektis olla väga erisuguse mahuga. Kui ülesandes on korraga kaks tegevust, on liigitus tehtud domineeriva tegevuse järgi või mõnel juhul antud mahukamale tegevusele ka kaks määratlust, näiteks jutustamine ja arutlemine. Tulemused on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Rääkimisülesannete tüübid

| Õppekomplekt (maht) | Jutustamine | Dialoog mingis rollis | Arutlemine | Vestlus | Sõnaseletusmäng |
|---------------------------------|-------------|-----------------------|------------|---------|-----------------|
| E nagu Eesti, ptk 16–25 (75 lk) | 2 | – | 15 | 3 | – |
| Tere taas! (189 lk) | 11 | 24 | 16 | 8 | 1 |
| Naljaga pooleks (330 lk) | 29 | 49 | 23 | 45 | 21 |
| Kokku | 42 | 73 | 54 | 56 | 22 |

Rääkimisülesannetest on õppekomplektides kokku kõige rohkem mingis rollis dialoogide pidamist. Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on 49 ja komplektis „Tere taas!“ 24 sellist ülesannet. Õppekomplektis „E nagu Eesti“ ei ole dialoogi pidamise ülesandeid otseselt esitatud. Komplekti „Tere taas!“ dialoogide pidamisest on valdav enamik ühte tüüpi. Nimelt on õpiku lõpuosas vestlusnurk, milles on 20 teenindusasutustes peetava audiodialoogi tekstid kõrvuti eesti ja vene keeles ning neile järgneb küsimuskaart, millel on märksõnad küsimuste esitamiseks (nt jalatsiparanduse kliendi ja teenindaja dialoogi juures *kontsaplekke vahetama, lukku vahetama, hinnad*). Dialoogidega töötamiseks soovitatakse neid kõigepealt kuulata ja lugeda, seejärel katta eestikeelne tekst kinni ja tõlkida tekst vene keelest eesti keelde ning lõpuks katta dialoogid kinni ja koostada küsimuskaardi abil oma dialoog. Veel on komplektis mõned dialoogide moodustamise ülesanded, näiteks *vaadake asutuste pilte ja koostage lühikesi dialooge*.

Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on kaht tüüpi dialoogide moodustamise ülesandeid. Esimeseks tüübiks on ülesanded rollikaartidega. Igas sellises ülesandes on erinevate teemakohaste situatsioonide kohta koostatud kaks rollikaarti, kummalgi on öeldud, mis rollis õppija on, ning esitatud lühike legend situatsiooni ja dialoogis osaleja soovide kohta. See on kummalgi dialoogi pidajal mõnevõrra erinev, näiteks on üks töötaja, kes palub kolleegilt töö juures abi, ja teine kolleeg, kellel ei ole palju aega abi osutada. Õppijad näevad ainult enda rollikaarti ja peavad pidama dialoogi, lähtudes endale teadaolevast infost ja püüdes saavutada oma suhtluseesmärke. Seega on tegemist tüüpilise suhtlusalüldisega ülesandega. Teist tüüpi dialoogide moodustamise ülesanded on improformaadis. Selleks saavad õppijad sõnalipikud kuulamisdialoogist pärit sõnadega, mille õppekomplekti autorid on välja valinud, näiteks *sünnipäevalaps, kullake, välja nägema, põnev*. Õppijaile on antud ka improdialoogi rollid ja situatsiooni selgitav pealkiri, näiteks *väimees jääb hiljaks ämma juubelile*. Seejärel peavad õppijad dialoogi, kus lähtuvad oma rollist ja kasutavad igas vestlusvoorus üht sõnalipikul olevat sõna.

Teisel-kolmandal kohal on rääkimisülesannetest arvult peaaegu võrdselt vestlusülesanded ja arutlemisülesanded. Arutlemisülesandeid on kõigis komplektides üsna sarnasel hulgal. Komplektis „Tere taas!“ on ülesandeid, milles õppijatel on vaja jaguneda kahte rühma ning esitada etteantud teema kohta vastandlikke arvamusi ja neid põhjendada, näiteks nimetab üks rühm Eestis elamise plusse ja teine miinuseid, ning ülesandeid, milles tuleb avaldada oma arvamust, näiteks kes valetavad rohkem, kas mehed või naised. Õppekomplektis „E nagu Eesti“ on arutlemiseks teemakohased küsimused, millele tuleb vastata ja oma vastust põhjendada, näiteks *mis on oluline korteri üürimisel või ostmisel ja miks*. Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on arutlemiseks küsimused, millele peab vastama ja vastust põhjendama, näiteks *mis kohtades saab teie arvates palju rääkida ja miks te nii arvate*, ning ülesanded, milles tuleb arutleda enda kirjutatud tekstide põhjal.

Vestlusülesandeid on kõige rohkem komplektis „Naljaga pooleks“ (kokku 45). Nende hulgas on väikestes rühmades vestlemine, üksteisele küsimuste esitamine ja neile vastamine, küsimuslipikutega klassis ringi käimine, eri kaaslastele eri küsimuste esitamine ja neile vastamine, kaaslaste juhendamine ja neile nõu andmine, kaaslaste jutu kommenteerimine ning mõistatuste lahendamine. Õppekomplektis „Tere taas!“ on kaheksa vestlusülesannet, nende hulgas peamiselt juhendamine ja mõistatamine. Komplektis „E nagu Eesti“ on kolm vestlusülesannet.

Jutustamisülesandeid on komplektis „Naljaga pooleks“ kokku 29. Esiteks jutustatakse mõnikord kaaslastele ümber õppekomplekti lühikesi lugemistekste, näiteks tuntud toitude kohta. Seejuures on igal õppijal oma tekst, mille sisu kaaslased ei tea, näiteks on ühel õppijal tekst Viini šnitslist, teisel misosupist. Teiseks jutustatakse mõnel korral ka endaga seotud lugusid, näiteks juhtumist reisil. Õppekomplektis „Tere taas!“ on 11 jutustamisülesannet, sealhulgas uudiste jutustamine, fantaasiajutustused, endaga seotud lugude jutustamine, aga ka tekstide või dialoogide ümberjutustamine. Komplektis „E nagu Eesti“ on kaks jutustamisülesannet, näiteks tuleb jutustada krimiuudisest.

Sõnaseletusmänge on komplektis „Naljaga pooleks“ 21 ja komplektis „Tere taas!“ üks.

4. Kokkuvõtlik arutelu

Artiklis on käsitletud rääkimisoskuse arenemise loomulikke põhimõtteid ja rääkimisoskuse arendamise võimalusi teise keele tunnis. Esialgse keelelise sisendi saamiseks tuleks teise keele õppes kasutada eri tüüpi autentseid või autentselaadseid kuulamistekste. Seejärel peaks õppijaile pakkuma rohkelt võimalusi luua ise tähendusrikast väljundit ning seejuures kaaslastega suheldes keelelisi tähendusi läbi rääkida. Seda võimaldavad kõige paremini eri tüüpi suhtluslünka sisaldavad rääkimisülesanded, mis on kaasahaaravad ning millega arendatakse suhtluseesmärkide täitmise võimet ja keelelist sujuvust. Rääkimisülesannete ettevalmistamiseks on vajalikud ka rääkimisharjutused, millega harjutatakse vajalikke keelekonstruktsioone, suhtlusväljendeid ning toetatakse keelelist keerukust, täpsust ja automaatsust.

Kõigis vaadeldud eesti keele kui teise keele B1-taseme õppekomplektides pakutakse kuulamiseks õppekomplekti jaoks loodud tekste, mis on lastud sisse lugeda. Tekstid ei ole seega päris autentsed, kuid need on püütud luua autentselaadsed ja see on küllaltki hästi õnnestunud. Kõigis õppekomplektides on ka keelekonstruktsioone ja suhtlusväljendeid arendavaid harjutusi ning eluliste suhtluseesmärkide täitmist arendavaid rääkimisülesandeid, mis on kuulamistekstidega seotud eri määral. Komplektides „Tere taas!“ ja „Naljaga pooleks“ kasutatakse kuulamistekste mõnikord rääkimisülesannete eeskujuks ning neist pärit sõnu ja väljendeid kasutatakse vahel õppijate loodavates suulistest tekstides. Kõige rohkem rääkimisharjutusi on komplektis „Tere taas!“, ülejäänud komplektides domineerivad rääkimisülesanded. Komplektis „Tere taas!“ on kuulamismaterjali hulgas ainsana ka autentsed videotekstid, kuid ilma harjutuste ja ülesanneteta.

Rääkimisülesannetest on nii komplektis „Tere taas!“ kui ka komplektis „Naljaga pooleks“ rohkelt rollimängulaadset dialoogide

loomist, mis on üks B1-taseme põhioskus. Komplektis „Tere taas!“ on dialoogid enamasti küsimuskaardi põhjal loodavad, kus üks osaleja soovib saada teenindusasutusest vms infot ja teine osaleja annab talle seda infot. Komplektis „Naljaga pooleks“ on dialoogide loomine mitmekesisem ja arendab eri keelefunktsioonide väljendamise oskust. Selles komplektis on dialoogide koostamisel aluseks rollikaardid ja improformaat. Komplektis „E nagu Eesti“ on kuulamis- ja lugemismaterjalina samuti palju dialooge. Nende juures ei ole dialoogide loomise ülesandeid, kuid õpetaja saab neid üsna lihtsa vaevaga ise rääkimisülesanneteks arendada.

Komplektides „Naljaga pooleks“ ja „Tere taas!“ on erisuguseid vestlusülesandeid, mis sisaldavad küsimuste esitamist, küsimustele vastamist, nõu andmist, mõistatamist jms. Osa neist on muudetud huvitavamaks aktiivõppe võtetega ja mängustatud elementidega, näiteks käiakse küsimuslipikutega klassis ringi ja vahetatakse nii paarilisi kui ka küsimusi või peavad õppijad end kujutlema mingi äärmusliku arvamuse pooldajaks ja seda seisukohta kaitsma. Seda laadi ülesanded arendavad üldist rääkimisoskust.

Komplektis „E nagu Eesti“ on rääkimisülesanneteks enamasti lühikest teemakohast arutlemist nõudvad küsimused. Ka ülejäänud komplektides pakutakse lühiarutlemise võimalusi. Arutlemine muutub veel olulisemaks kõrgematel keeleoskustasemetel, kuid B1-tasemel on kasulik sellele alus luua. Kõigis komplektides on ka mõned monoloogilist rääkimisoskust arendavad jutustamisülesanded, mis on sageli suhtlusrüngaga ehk kuulajad ei tea ette, mida jutustaja räägib. Mõnikord saavad õppijad võimaluse jutustada endale olulistest sündmustest vms. Lisaks on jutustamisel kasutatud mõningaid eri formaate, et muuta ülesanne huvitavamaks. Näiteks jutustatakse fantaasialugusid või peavad kuulajad enne jutustamist märksõnade abil jutu teemat ennustama ja seejärel oma ennustust jutustust kuulates kontrollima.

Kokkuvõttes on sinne uuring esmane katse vaadelda rääkimisoskust arendavaid ülesandeid B1-taseme õppekomplektides. Edaspidi oleks vaja uurida rääkimisülesannete sisu detailsemalt:

vaadelda, milliseid teemasid ja keelefunktsioone ülesanded puudutavad, kas ülesanded arendavad pigem keerukust, täpsust või sujuvust ning kas ülesanded kuuluvad suuremasse ülesannete ja harjutuste tsükklisse. Samuti oleks väga kasulik uurida, kui kaasahaaravalt, aktiivselt ja jõukohaselt kasutatakse ülesandeid reaalsetes õppetundides ning kui tõhusad on need õppijate rääkimisoskuse ja rääkimismotivatsiooni arendamisel.

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.
- Bulté, Bram; Housen, Alex 2012. Defining and Operationalising L2 Complexity. – Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 21–46.
- Burns, Anne; Joyce, Helen 1997. *Focus on Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Chambers, Gary N. 2018. Pupils' Reflections on the Primary to Secondary School Transition with Reference to Modern Language Learning: a Motivational Self-System Perspective. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 13, 1, 1–16.
- Chaney, Ann L; Burk, Tamara L. 1998. *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Doehler, Simona P; Eskildsen, Søren W. 2022. Emergent L2 Grammars in and for Social Interaction: Introduction to Special Issue. – *The Modern Language Journal* 106, S1, 3–22.
- Dörnyei, Zoltan 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan; Kubanyiova, Maggie 2014. *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eesti keelega ameerika keeleteadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga 2020. – Horisont 6, 43–47.
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine 2007. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EKR 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne: õppimine, õpetamine ja hindamine 2023. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/Sõsarväljaanne_Jaanuar%202023.pdf.
- Ellis, Nick C. 2003. Chapter 4. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. – C. J. Doughty, M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 33–68.
- Ellis, Nick C. 2013. Second Language Acquisition. – G. Trousdale, T. Hoffmann (eds.), *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Nick C; Larsen-Freeman, Diane 2009. Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. – *Language Learning* 59, S1, 93–128.
- Ellis, Rod 2019. *Introducing Task-Based Language Teaching*. Jakarta: The Association for the Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia (TEFLIN).
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko 2014. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- 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.
- Goh, Christine C. M. 2016. Teaching Speaking. – W. A. Renandya, H. P. Widodo (eds.), *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice*. Bern: Springer, 143–159.
- Goh, Christine C. M.; Burns, Anne 2012. *Teaching speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hausenberg, Anu-Reet; Kikerpill, Tiina; Rõigas, Maia; Türk, Ülle 2003. *Keeleoskuse mõõtmine*. Tallinn: TEA Kirjastus.

- Hendra, Leslie A.; Jones, Ceri 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.
- 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 2005. Lähdekieli kielenoppimisen äpuna. – *Jyväskylä Studies in Humanites* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, Annekatrin 2017. Õppija teekond: sarnasuse tunnetamisest sihtkeelepärase kasutamiseni. – *Mäetagused* 69, 243–264.
- Kerr, Philip 2017. *How Much Time Should We Give to Speaking Practice? Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kikuchi, Keita 2015. *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keel õppimine – kas raske töö või kerge löbu? – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 39–56.
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2021a. *Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2021b. ... *pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin 2021. Õpetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keel kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 31, 153–190.
- 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.
- Lamb, Martin 2017. *The Motivational Dimension of Language Teaching. Language Teaching* 50, 3: 301–346.

- Larsen-Freeman, Diane 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. – *The Modern Language Journal* 91, 5, 773–787.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Loewen, Shawn. 2020. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Mangus, Inga; Simmul, Merge 2022. *Tere taas! Eesti keele õpik A2–B1 (B2)*. Tallinn: Kirjatark OÜ.
- Martin, Maisa, Mustonen, Sanna; Reiman, Nina; Seilonen, Marja 2010. On Becoming an Independent User. – I. Bartning, M. Martin, I. Vedder (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*. Eurosla Monographs Series, 1. EUROSLA, 57–80.
- McDonough, Kim 2004. Learner-learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context. – *System* 32, 2, 207–224.
- Newton, Jonathan M.; Nation, Ian S. P. 2020. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Nunan, David 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, Eun S. 2020. *Instructed SLA: A Practical Guide for Teachers*. Malang, Indonesia: TEFLIN Press.
- Pesti, Mall; Ahi, Helve 2015. *E nagu Eesti. Eesti keele õpik algajatele. A1+A2+B1*. Tallinn: Kiri-Mari Kirjastus.
- Philp, Jenefer; Adams, Rebecca; Iwashita, Noriko 2014. *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York, NY: Routledge.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Põhigrammatika = <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/grammar>
- Põhisõnavara = <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/vocabulary>
- Renandya, Willy A.; Nguyen, Minh T. T. 2023. Teaching Speaking L2 Contexts. – E. Hinkel, (ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge. <https://willyrenandya.com/teaching-speaking-in-l2-contexts/>
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. 2008. *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Skehan, Peter 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill 1993. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. – *The Canadian Modern Language Review* 50, 1, 158–164.
- Thornbury, Scott 2005. *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomlinson, Brian 2022. Materials Development for Language Learning: Ways of Connecting Practice and Theory in Coursebook Development and Use – E. Hinkel, (ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge, 133–147.
- Ur, Penny 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Ushioda, Ema 2008. Motivation and Good Language Learners. – C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34.
- Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. – *Keel ja Kirjandus* 8–9, 622–642.
- Willis, Jane 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Essex, England: Longman.

SUMMARY

HOW TO LEARN TO SPEAK ESTONIAN? SPEAKING TASKS IN B1-LEVEL TEXTBOOKS OF ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE FOR ADULTS

Mare Kitsnik

Second language learners consider speaking to be the most important indicator of language skills and want to develop it most (Hendra, Jones 2018). At the same time, many learners feel most insecure when it comes to speaking (Richards 2008, Renandya, Nguyen 2023). Teachers of Estonian as a foreign language maintain that speaking skills also cause difficulties for adult learners of the Estonian language (Kitsnik, Mikk 2021).

Speaking skills develop most effectively when communicating in an authentic language environment (Doehler, Eskildsen 2022), but the development of speaking skills can and must be effectively supported in language classes as well. For this purpose, learners must receive ample natural, interesting and appropriate linguistic input (N. Ellis 2013; Eskildsen 2008), and in addition to the exercises that support the development of speaking skills, they must also complete speaking tasks which contain an information gap. Information gap tasks create a natural communication situation in which participants do not know what the other person will say to them next. Such tasks effectively develop courage to interact and linguistic fluency (R. Ellis, Shintani 2014; Prabhu 1987). The tasks should be completed in pairs and small groups, which will significantly increase the speaking volume of all learners and allow them to experiment more with the language and acquire it better (Adams 2018; Sato 2015).

In teaching, the teacher is usually supported by study sets which contain a large number of different tasks and exercises (Tomlinson 2022). The article examines listening texts that provide linguistic input and activities that develop speaking skills in three popular B1-level learning sets of the

Estonian language: “E nagu Eesti” (Pesti, Ahi 2015), “Tere taas!” (Mangus, Simmul 2022) and “Naljaga ...” (Kitsnik, Kingisepp 2021a), “...pooleks” (Kitsnik, Kingisepp 2021b).

In all the study sets, the listening texts are audio texts mostly created for the study set and read by actors. In the set “Tere taas!” there are also many sentences in Russian with Estonian translations. There are no listening tasks in the “E nagu Eesti” set, other sets include listening tasks with the listening texts. All study sets contain exercises that support grammar, vocabulary and speaking skills, as well as speaking tasks that develop the fulfilment of communication goals. In the sets “Tere taas!” and “Naljaga pooleks”, there are speaking tasks for creating dialogues with an information gap. All sets also include some narrative tasks: retelling reading texts, telling about events in your life or creating fantasy stories, and question-answer tasks, which sometimes include a short discussion. Some of these tasks have been made more interesting with active learning techniques and gamified elements.

In summary, the present study is a first attempt to look at the speaking tasks of Estonian B1 learning sets. In future, it would be necessary to study the content of the speaking tasks in more detail: to look at which topics and which language functions that the tasks concern; whether the tasks develop complexity, accuracy or fluency; whether the tasks belong to a larger cycle of tasks and exercises, how engaging and appropriate the tasks are for learners, etc. It would also be very useful to study how actively tasks are carried out in language classes and how effective they are in developing students’ speaking skills and speaking motivation.

Keywords: teaching a second language, development of speaking skills, tasks with an information gap, Estonian language

Mare Kitsnik on Tartu ülikooli Narva kolledži eesti keele võõrkeelena kaasprofessor.

Tema peamised uurimisvaldkonnad on eesti keele kui teise keele loomulikud arengurajad ja eesti keele kui teise keele õppemethodika, sh mängustatud aktiivõpe.