

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA

Kristi Oolo

DISTANTSÕPE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE  
TÄISKASVANUTE KURSUSTEL

Magistritöö

Juhendaja kaasprofessor Mare Kitsnik

TARTU 2023

## **SISUKORD**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SISSEJUHATUS</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1. KEELELISTE OSAOSKUSTE, GRAMMATIKA JA SÕNAVARA<br/>KOMMUNIKATIIVNE ÕPETAMINE TEISE KEELE TUNDIDES</b> | <b>7</b>  |
| 1.1. Kuulamisoskuse kommunikatiivne õpetamine  | 8         |
| 1.2. Lugemisoskuse kommunikatiivne õpetamine   | 10        |
| 1.3. Rääkimisoskuse kommunikatiivne õpetamine  | 12        |
| 1.4. Kirjutamisoskuse kommunikatiivne õpetamine  | 14        |
| 1.5. Sõnavara kommunikatiivne õpetamine  | 16        |
| 1.6. Grammatika kommunikatiivne õpetamine  | 17        |
| <b>2. DISTANTSÕPE</b>  | <b>20</b> |
| 2.1. Distantõppest üldiselt  | 20        |
| 2.2. Distantõppest Eestis ja eesti keele kui teise keele distantõppest                                     | 25        |
| <b>3. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD</b>   | <b>31</b> |
| 3.1. Valim   | 31        |
| 3.2. Andmekogumine   | 32        |
| 3.3. Andmeanalüüs  | 34        |
| 3.4. Töö piirangud   | 35        |
| 3.5. Eetika  | 35        |
| <b>4. UURIMISTULEMUSED</b>   | <b>37</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.1. Tunnivaatlused  | 37        |
| 4.1.1. Lugemisoskuse õpetamine distantsõppetundides  | 37        |
| 4.1.2. Kuulamisoscuse õpetamine distantsõppetundides   | 41        |
| 4.1.3. Rääkimisoskuse õpetamine distantsõppetundides   | 46        |
| 4.1.4. Kirjutamisoscuse õpetamine distantsõppetundides   | 50        |
| 4.1.5. Grammatika õpetamine distantsõppetundides   | 52        |
| 4.1.6. Sõnavara õpetamine distantsõppetundides   | 55        |
| 4.2. Intervjuud õpetajatega  | 59        |
| <b>5. LÕPPKOKKUVÕTE JA ARUTELU</b>   | <b>64</b> |
| <b>Distantsõpe eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel. Kokkuvõte</b>                | <b>75</b> |
| <b>KIRJANDUS</b>   | <b>77</b> |
| <b>Summary in English: Distance learning in Estonian as a second language courses for adults</b> | <b>89</b> |
| <b>Lisa 1. Tunnivaatlustabel</b>   | <b>91</b> |
| <b>Lisa 2. Intervjuu küsimused</b>   | <b>92</b> |
| <b>Lisa 3. Nõusolek</b>  | <b>93</b> |

## SISSEJUHATUS

Distantsõpe ehk kaugõpe (ingl *distance learning*) on õppevorm, kus õpetaja ja õppijad on teineteisest füüsiliselt eraldatud (Digipädevus). Õppetöö läbiviimiseks kasutatakse sel juhul erinevaid digitaalseid veebipõhiseid tehnoloogiaid (Harno). 2020. aastal maailmas alanud COVID-19 pandeemia tõi kaasa suured muutused hariduselus ning distantsõppest sai paljude inimeste jaoks ajutiselt peamine õppevorm. Nii õpetajad kui õppijad pidid kiiresti kohanema ja distantsõppega ilma suurema ettevalmistuseta toime tulema. Enamasti saadigi sellega veidi paremini või halvemini hakkama. Pandeemia on nüüdseks lõppenud, distantsõpe aga on jäänud ja osa õppetööd toimub siiani ühel või teisel põhjusel sel viisil, sealhulgas keelekursused.

Minu huvi distantsõppe vastu tuleneb minu enda kogemusest õpetajana ning soovist mõista, kuidas distantsõppes tõhusamalt õpetada. Olen distantsõppega kokku puutunud juba kaua aega enne pandeemiat. Umbes 15 aastat olen andnud Skype'i teel eesti keele individuaalseid veebitunde välismaal elavatele eesti lastele. Alates pandeemia algusest olen ka õpetanud eesti keelt teise keelena täiskasvanute distantsõppe kursustel. Veebitunde andes olen kogu aeg tundnud huvi, mis meetodeid kasutada ja kuidas õpet tõhusamalt läbi viia. Eesti keele teise keelena distantsõppe läbiviimise metoodikat õpetatakse praegu ülikoolides ja koolitustel üsna napilt. Mõnel keelefirmal on olemas metoodilised juhised, mis toetavad distantsõpet veebitundides. Need on enamasti kättesaadavad vaid vastavas firmas töötavatele õpetajatele.

Maailmas on arvuti- ja veebipõhist distantsõpet teise keele õpetamisel kasutatud juba aastakümneid (Blake 2013). Uuringud on näidanud, et ka sellise õppe puhul on väga oluline õppemetoodika ja õppijate motivatsiooni tagamine (Berry 2019; Rice 2006). Teise keele õpe põhineb tänapäeval üldiselt kommunikatiivsel lähenemisel (ingl *communicative approach*) ehk suhtluspõhisel õppel, mida toetab grammatika ja sõnavara õpe (Larsen-

Freeman, Anderson 2011). Distantõppetundides on võimalik kasutada osaliselt samu õppetegevusi, mis klassiruumis toimuvates tundideski. Osaliselt tuleb õppetegevusi aga muuta ning seejuures kasutada erisuguseid veebivahendeid. (Blake 2013)

Eesti keele kui teise keele distantõppe tundides kasutatavat õppemethodikat ei ole mulle teadaolevalt uuritud. Seetõttu soovingi oma magistritöös selgitada välja, kuidas õpetajad eesti keele kui teise keele distantõppe tunde läbi viivad, kuidas seejuures kommunikatiivse keeleõppe põhimõtteid järgivad ning milliseid veebivahendeid kasutavad.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas õpetatakse osaoskusi, sõnavara ja grammatikat distantõppes täiskasvanute eesti keele A1–C1-taseme kursustel, milliseid keeleõppevõtteid ja veebivahendeid neis kasutatakse ning analüüsida, kuidas kommunikatiivne see õpe on. Selleks viisin läbi 14 distantõppe tunni vaatlust (vaatlesin tundides kasutatavaid õpivõtteid ja veebivahendeid) ja 14 intervjuud neid tunde andnud õpetajatega (vestlesin distantõppe tundide läbiviimise õpivõtete teemal) ning analüüsisin saadud andmeid kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt.

Töö eesmärgist lähtuvalt on esitatud kaks uurimisküsimust.

1. Milliseid keeleõppevõtteid ja veebivahendeid kasutatakse eesti keele kui teise keele täiskasvanute distantõppe kursustel osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamisel?
2. Kuidas vastab eesti keele kui teise keele õpetamine täiskasvanute distantõppe kursustel kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele?

Magistritöö koosneb sissejuhatausest, viiest peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümeest ja kolmest lisast. Esimeses peatükis käsitlen keeleliste osaoskuste, grammatika ja sõnavara kommunikatiivset õpetamist teise keele tundides. Teises peatükis vaatlen distantõppe võimalusi teise keele õpetamisel. Kolmandas peatükis kirjeldan uurimismaterjali ja uurimismeetodit. Neljandas peatükis on esitatud uurimistulemused ning viiendas peatükis lõppkokkuvõte ja arutelu.

Täna keelefirmasid ja õpetajaid, kes lubasid mul oma tunde vaadelda ja uurimisandmeid koguda. Täna ka kõiki õppijaid, kes vaadeldud tundides osalesid ja

kelle tegevuste jälgimine aitas mul uurimismaterjali saada. Keelefirmade ja õpetajate nimesid ei ole nendega kokkuleppel avalikustatud.

## 1. KEELELISTE OSAOSKUSTE, GRAMMATIKA JA SÕNAVARA KOMMUNIKATIIVNE ÕPETAMINE TEISE KEELE TUNDIDES

Teise keele õpetamine põhineb alati mingitel meetoditel ehk kavakindlal tegevusviisil õppe-eesmärkide saavutamiseks (Krull 2000: 322). Keeleõppemeetodeid on aegade jooksul välja töötatud palju. Kõige tuntumateks võib pidada traditsioonilist grammatika-tõlkemeetodit (ingl *grammar translation method*) ning nüüdisajal levinuimat kommunikatiivset lähenemist (ingl *communicative approach*). (Kingisepp, Sõrmus 2000) Grammatika-tõlkemeetodit kasutades loetakse ja tõlgitakse õppetekste, tutvutakse grammatikareeglitega ja tehakse kirjalikke grammatikaharjutusi. Kommunikatiivse lähenemise korral arendatakse keelelisi osaoskusi (lugemine, kuulamine, rääkimine, kirjutamine), mida toetab grammatika- ja sõnavaraõpe. Õppetöös kasutatakse autentseid tekste ja tehakse palju suulisi suhtlusülesandeid. (Larsen-Freeman 2007: 121–136) Kommunikatiivne keeleõpe haakub tänapäevase arusaamisega teise keele oskuse kasutus põhiseisest arenemisest (ingl *usage-based approach*, Ellis 2013; Eskildsen 2008), mille järgi peavad keeleõppijad saama suuremahulist autentset tähendusrikast sisendit ning palju võimalusi proovida ise keelt tähendusrikastes olukordades kasutada. Eesti keele kui teise keele õpe peaks samuti põhinema peamiselt kommunikatiivsel lähenemisel (EKR 2023). Tegelikult on kommunikatiivne õpe nii lai termin, et õpetajad täidavad selle väga erinevate, rohkem või vähem kommunikatiivsete õppetegevustega (Kitsnik, Mikk 2021).

Järgnevalt vaatlen teise keele osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamist kommunikatiivse lähenemise seisukohalt. Osas 1.1 vaatlen kuulamisoskuse õpetamist, osas 1.2 lugemisoskuse õpetamist, osas 1.3 rääkimisoskuse õpetamist ja osas 1.4

kirjutamisoskuse õpetamist. Osas 1.5 on vaatluse all sõnavara õpetamine ja osas 1.6 grammatika õpetamine.

### **1.1. Kuulamisoskuse kommunikatiivne õpetamine**

Kuulamisoskus on retseptiivne oskus, mis tähendab võimet saada aru suulisest tekstis esinevatest sõnadest, fraasidest ja lausetest ning mõista nendega edastatud sõnumeid (Kärtner 2000a: 9). Teise keele õpetamisel on kuulamisoskuse arendamisel väga tähtis roll. Esiteks annab kuulamine keeleõppijaile olulise sisendi, mille abil arenevad, hääldus, sõnavara, keelestruktuurid ja keelefunktsioonide väljendamine (Krashen 1985). Teiseks saab keeleõppija kuulamise abil infot, mis võimaldab tal järgida juhiseid, osaleda vestlustes jmt (Kärtner 2000a: 11).

Kuulamist liigitatakse selle järgi, kui suurt keskendumist see vajab. Tavaelus on tavapärase taustal kostuva eesmärgistamata kuulamine, mis ei vaja keskendumist (Kärtner, 2000a: 7). Üsna vähe keskendumist nõuab ka nautlev kuulamine, mille eesmärk on kuuldut nautida või sellele loominguliselt reageerida (Uusen, 2002: 25). Tähelepaneliku kuulamisega keskendutakse kindlatele hääleallikatele. Tähelepanelik kuulamine on väga tavaline vestlustes. Samuti peab tähelepanelikult kuulama juhendeid ja seletusi. (Uusen 2002: 25–27) Tähelepanelikku kuulamist on vaja kõigis eluvaldkondades ja suur osa õppimisest tugineb sellele (Kline 1996: 30). Kriitiline kuulamine on kompleksne, nõuab suurt keskendumist ja analüüsivõimet ning võimaldab aru saada keerulisest jutust (Uusen 2002: 25–27).

Teise keele õppijaile on kuulamine tavaliselt üsna raske. Kuulamistekstid tunduvad neile sageli liiga kiired ning tekstidest on raske nii sõnu eristada kui kuulamisega järje peal püsida. Kuulamist raskendab ka asjaolu, et eri rääkijate tekstid võivad kõlada väga erinevalt: erinevad kiirus, hääldus, tämber, selgus jm. Erinevalt lugemistekstist ei saa kuulamisteksti tavaliselt arusaamatuse korral ka kohe üle vaadata või arusaamiseks abivahendeid kasutada. (Ur 2007: 19) Kuulamiseks tuleks kasutada kuulamisstrateegiaid, mida teise keele õppijad aga alati piisava tõhususega ei kasuta. Esimeses keeles teksti kuulamisel kasutavad täiskasvanud inimesed teksti mõistmiseks automaatselt eelnevaid teadmisi ja konteksti, keskenduvad teksti võtmesõnadele ning ignoreerivad ebaolulisi



kohti. Teises keeles tekste kuulates püütakse aga sageli kõigest aru saada ning kaotatakse kergesti kuulamisjärg. (Ur 2007: 13–16)

Teises keeles kuulamisoskuse kommunikatiivsel õpetamisel on oluline, et õppijad saaksid kuulata autentseid või autentselaadseid monoloogilisi, dialoogilisi ja polüloogilisi tekste ning erinevaid tekstitüüpe, nt teateid, olmedialooge, arutelusid, jutte (Kärtner 2000a). Autentsus tähendab, et tekst on algselt loodud mitte õppe-eesmärki silmas pidades, vaid mingi suhtluseesmärgi täitmiseks (Hausenberg jt 2004). Sellised tekstid on loomuliku kiiruse ja suulisele kõnele iseloomuliku struktuuriga (nt sisaldavad lühilauseid, poolikuid mõtteid, kõnekeelt, täitesõnu) (Hennoste 2000: 48–57). Alati ei ole õppematerjalides võimalik päris autentseid tekste kasutada (nt nende liigse keerukuse või pikkuse tõttu). Sel juhul on võimalik kasutada autentselaadseid tekste, mis on autentsetest tekstidest kohandatud või õppematerjali autorite poolt autentsete tekstide omadusi kasutades loodud. (Kitsnik 2020) Kasulik on kasutada ka tekste, mida saadab pilt, see muudab kuulamise emotsionaalsemaks ning kergendab teksti mõistmist (vt nt Kingisepp, Ilves 2012). Tekstide valikul tuleb arvestada ka nende sobivust vastavale keeleoskustasemele (EKR 2023) ning huvitavust sihtrühmale (Tomlinson 2013: 37–39).

Kuulamistekstide juurde peaksid kommunikatiivses õppes kuuluma ka kuulamisülesanded (Kärtner 2000a: 7). Kuulamistekstid jagunevad kuulamiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks ning peavad olema tasemekohased, õpitava teemaga seotud ja kindla eesmärgiga (Uusen 2002: 28–30). Kuulamiseelsed ülesanded häälestavad õppijad kuulamisele, vähendavad kuulamisärevust ja õpetavad kuulamisstrateegiaid. (Kärtner 2000a: 18, 19). Kuulamiseelsed ülesanded on sageli seotud kuulatava teksti sisu ennustamisega pildi, pealkirja, võtmesõnade vm põhjal. Kuulamisaegsed ülesanded võivad olla väga mitmesugused, kuid nende kõigi eesmärk on aidata õppijail kuulamisele keskenduda, õpetada kuulamisstrateegiaid ning toetada õppijaid kuulamisel. Kuulamisjärgsed ülesanded seovad kuulamise teiste osaoskustega (Kärtner 2000a: 20–22). Kuulamistekstid peavad olema õppijaile jõukohased ning õppijaid kaasahaaravad (Kitsnik 2020: 14).

Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) tuli välja, et täiskasvanute kursustel kasutatakse

kuulamismaterjalina autentseid tekste, õpikutekste ja õpetaja enda juttu ning tehakse traditsioonilisi kuulamisülesandeid. Kuulamisoskuse õpetamise probleemidena nimetasid õpetajad loomulike, jõukohaste ja kvaliteetsete kuulamistekstide vähesust, kuulamisülesannete kohatist ebasobivust ning õppijate vähest kuulamisoskust. Õpetajate hinnangul muudab tekstide korduv kuulamine ning erisuguste süsteemsete ja kohati ka aktiivsete ülesannete kasutamine kuulamistekstid õppijaile jõukohasemaks. Kuulamisstrateegiaid õpetavad õpetajad aga vaid kõrgemate tasemetel kursustel. (Kitsnik, Mikk 2021: 163–165)

## **1.2. Lugemisoskuse kommunikatiivne õpetamine**

Lugemisoskus on retseptiivne oskus, mis tähendab lugeja võimet dekodeerida kirjalikku teksti tähendust (Mikulecky 2008; Kärtner 2000b: 7). Nagu kuulamine annab ka lugemine keeleõppijale olulist sisendit (Ellis 2013; Eskildsen 2008). Lisaks saab lugemise kaudu teadmisi ja lugeda võib ka lihtsalt naudinguks. Lugemist peetakse üheks olulisemaks oskuseks, mida koolis omandatakse (Säljo 2003). Lerkkanen (2007) eristab lugemisoskuse kolme tasandit: elementaarne lugemisoskus, funktsionaalse lugemise oskus ja kriitilise lugemise oskus. Elementaarne lugemisoskus on lugemisoskuse algetapp, kus õpitakse mõistma teksti esmast tähendust. Funktsionaalse lugemise oskus on oskus kasutada tekstides esitatud tähendusi erisuguste suhtlusfunktsioonide täitmiseks. Kriitilise lugemise oskus on seotud mõtlemis- ning analüüsivõimega ning selle oskuse abil suudab lugeja mõista teksti autori eesmärke ning hinnata tema mõttekäikude täpsust. (Lerkkanen 2007)

Lugemine teises keeles on üldjoontes sarnane lugemisele emakeeles. Kui õppija oskab emakeeles hästi lugeda, siis see kergendab ka võõrkeeles lugema õppimist. (Kaivapalu, Martin 2010) Teises keeles lugemist mõjutavad aga siiski erinevused kirjasüsteemis ja keele struktuuris (Lerkkanen 2007: 98), keeleõppijate väiksem sõnavara ning vähesed taustateadmised teise keele kultuuri väärtuste ja uskumuste kohta (Mikulecky 2008). Küllalt sageli takistab teises keeles lugemist ka lugemisstrateegiate ebapiisav kasutamine. Näiteks püütakse teises keeles lugedes sageli igast sõnast aru saada. (Kader 2009)

Teise keele kommunikatiivses õppes peab lugemistekstide valikul nagu kuulamistekstide puhulgi silmas pidama nende autentsust, mitmekesisust, huvitavust ja jõukohasust. Õppijail peaks olema võimalus tutvuda eluliste, eri tüüpi tekstidega, nii olmetekstide, ajakirjandustekstide kui ka kirjandustekstidega. (Kitsnik 2020: 15) Olmetekstide hulka kuuluvad näiteks menüüd, tšekid, ankeedid, kuulutused, kasutusjuhised, sildid, teated, sõnumid, retseptid jmt. Ajakirjandustekstid on uudised, artiklid, intervjuud, reklaamid jmt. Kirjandustekstideks on jutud, luuletused, näidendid jmt. Lugemistekstide huvitavus on samuti väga oluline, sest huvitavaid tekste on õppijad palju motiveeritumad lugema ja nende aju töötleb neid sügavamalt. Huvitavad tekstid pakuvad uudset infot, on üllatavad või intrigeerivad, äratavad emotsioone, panevad mõtlema (Brophy 2016). Jõukohasuse seisukohalt tuleb madalamatel keeleoskustasemetel autentseid materjale vajaduse korral kohandada või nende eeskujul autentselaadseid tekste luua (vt nt Kitsnik jt 2022; Palts, Urb 2020). Lugemine peaks valdavalt toimuma vaikse ja individuaalse tegevusena, mitte valjusti rühmas tekstide ettelugemisena, mis on pigem hääldusõpetus kui lugemisõpetus (Kärtner 2000b).

Lugemistekstide juurde kuuluvad kommunikatiivses õppes ka lugemisülesanded, mis jagunevad lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks ülesanneteks (Kingisepp, Ilves 2015: 8). Lugemiseelsete ülesannete eesmärk on õppijate lugemisele häälestamine ja esmane tekstiga tutvumine. Lugemisaegsete ülesannete eesmärk on uue info saamine ja seostamine varasemalt teadaoleva infoga. Teksti on kasulik lugeda kaks korda, millest esimene kord on kiire ja teine põhjalikum, teksti nüanssidega tutvuv lugemine. Lugemisaegsed ülesanded on valik-, üldlugemise või süvalugemise harjutused ja neid rakendatakse vastavalt tekstitüübile. (Kärtner 2000b: 29–31) Valiklugemine on tekstist spetsiifilise informatsiooni otsimine, nt sõiduplaanist konkreetse bussiaja leidmine. Üldlugemine on tekstist ülevaate saamine kiir- või silmava lugemise kaudu nii, et ei loeta igat lauset, vaid ainult teaberikkaimat osa. Süvalugemine on intensiivne tegevus, mis nõuab tekstile keskendumist ja eeldab teksti täielikku mõistmist (Kärtner 2000b: 15–20). Sellised ülesanded arendavad ka erinevaid lugemisstrateegiaid: julgustavad teksti mõistmisel toetuma varasematele teadmistele, aimama tundmatute sõnade tähendust konteksti põhjal, ignoreerima arusaamatuid kohti, kasutama abivahendeid sõnade

tähenduse leidmiseks jmt. (Kader 2009) Lugemisjärgseteks ülesanneteks on tavaliselt loetu üle arutlemine, tundmatute kohtade selgitamine, mõtete ja tunnete jagamine (Kärtner 2000b: 31).

Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) ilmnes, et täiskasvanute kursustel loetakse palju nii õpikutekste kui ka autentseid tekste keelekeskkonnast ning tehakse nii eksamitüüpi kui ka muud tüüpi lugemisülesandeid. Probleemina toovad õpetajad välja õpikutekstide kohatise ebaloomulikkuse, keerukuse ja ebahuvitavuse ning õppijate napi sõnavara ja lugemisstrateegiate vähese kasutamise, mis takistab tekstide mõistmist. Lugemisstrateegiaid õpetatakse rohkem kõrgematel tasemetel. (Kitsnik, Mikk 2021: 159–161)

### **1.3. Rääkimisoskuse kommunikatiivne õpetamine**

Rääkimisoskus on produktiivne oskus, mis tähendab võimet produtseerida suulist teksti ning selle kaudu luua ja jagada tähendusi (Chaney, Burke 1998: 13). Rääkimine võib olla monoloogiline ehk inimene räägib üksi. Sagedamini on rääkimine aga dialoogiline (suheldakse kahekesi) või polüloogiline (suheldakse mitmekesi). (Hausenberg jt 2004) Rääkimisoskuse omandamiseks on vaja saada piisavas hulgas suulist sisendit ehk õpitavat keelt kuulata ja samuti peab keeleõppijal olema piisavalt võimalusi produtseerida väljundit ehk rääkida (Eskildsen 2008; Swain 1995; Krashen 1985). Rääkimisprotsess on kiire ja rääkijal ei ole aega pikalt mõelda ega öeldavat teadlikult konstrueerida. Seetõttu on rääkimiseks vaja arendada keelekonstruktsioonide produtseerimise automaatsust. (Ellis 2003)

Teise keele õppijad peavad sageli rääkimist keeleõppe kõige olulisemaks osaks, sest ilma rääkimisoskuseta ei peeta inimest tavaliselt keeleoskajaks. Samuti on rääkimisoskus kommunikatiivses keeleõppes väga olulisel kohal (Larsen-Freeman 2007: 121–136). Samas on rääkimine teises keeles sageli ka kõige raskemini omandatav osaoskus (Richards 2008). Teise keele õppijad ei saa sageli piisaval hulgal autentset või autentselaadset suulist sisendit. Samuti ei ole neil piisavalt võimalust produtseerida

suulist väljundit. (Ellis 2003) Sageli kardavad teise keele õppijad ka teha vigu ja üritavad oma öeldut liigselt läbi mõelda ja kontrollida. Samuti ei õpetata õppijatele alati piisavalt suulist keelt, mis erineb aga kirjalikust keelest küllalt palju, sisaldades rohkem lühilauseid, täitesõnu (nt *vaata, tead*), tagasisidestamist (nt *okei*) jmt (Hennoste 2000). Suuline tekst võib olla kõnekeelsem või ametlikum sõltuvalt rääkimise kohast, eesmärgist, vestluskaaslastest jmt (Richards 2008).

Rääkimisoskuse kommunikatiivsel õpetamisel on vaja pöörata tähelepanu rääkimise kommunikatiivsele, lingvistilisele ja foneetilisele pädevusele. Kommunikatiivne pädevus tähendab oskust väljendada suhtlusfunktsioone (jutustamine, kirjeldamine, küsimine, vastamine, teavitamine, juhendamine, selgitamine, vestlemine, arutlemine, põhjendamine jm) tasemekohaselt, lingvistiline pädevus oskust kasutada vajalikku sõnavara ja keelestruktuure tasemekohase keerukuse, täpsuse ja sujuvusega ning foneetiline pädevus oskust hääldada sõnu ja lauseid piisavalt täpselt. (EKR 2023; Lerkkanen 2007)

Rääkimisoskuse kommunikatiivseks õpetamiseks on vaja teha nii toetatud kui ka vaba rääkimise ülesandeid. Toetatud ülesannetega õpetatakse tasemekohaste keelefunktsioonide väljendamiseks etteantud sõnavara ja lausemalle ning arendatakse rääkimistäpsust. Vaba rääkimise ülesannetes ei ole mingeid keelelisi piiranguid ette antud ja õppijad peavad täitma ülesandeid improviseerides ning kasutades kõiki neil olemasolevaid keelelisi ressursse. Niimoodi arendatakse rääkimisautomaatsust ja -sjuvust. (Krall, Sõrmus 2000: 9) Nii toetatud kui ka vabad ülesanded peavad olema elulised, autentselaadsed ning huvitavad (Kitsnik 2020; Kärtner 2000c: 9).

Tuntud kommunikatiivsete rääkimisülesannete tüübid on infolüngaga ülesanded (õppijad peavad üksteise käest saama teada infot, mida neil endal pole), rollimängud (õppijad täidavad suhtlusülesandeid uues rollis), mõistatamine, otsuse tegemine, millegi loomine (nt poster), lugude jutustamine, arutlemine ja väitlemine jm (Richards 2008: 30–34; Kärtner 2000c: 27). Kõigi rääkimisülesannete puhul on oluline iga õppija rääkimismaht. Seda saab tunduvalt suurendada ülesannete täitmisega paarides ja väikestes rühmades, mil kõik räägivad samaaegselt. Omataoliste vestluspartneritega rääkides räägivad õppijad ka julgemalt ning õpivad vestlust juhtima ja arendama ning vestluses tekkivaid arusaamatusi selgitama. (Sato 2015) Õppijad peavad saama liikuda

toetatud ülesannetest vaba rääkimise ülesanneteni. Nii muutuvad nad samm-sammult iseseisvamaks ja saavad järjest keerukamate ja pikemate rääkimisülesannetega hakkama. (Thornbury 2005)

Kitsniku ja Miku (2021) küsitluses täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) tuli välja, et täiskasvanute kursustel kasutatakse rääkimisoskuse arendamiseks õpikus olevaid ülesandeid, vaba vestlust rühmas, paarides või paarilisi vahetades, mudeldialooge, rollimänge, improvestlusi ja väitlusi. Rääkimisoskuse arendamise probleemideks on 46% vastajate arvates õppijate rääkimishirm ja kartus teha vigu ning 27% arvates õppijate vähene sõnavara- ja grammatikaoskus. Lisaks nimetasid mõned õpetajad probleemina ka õppijate introvertsust ja vähest enesejuhtimise oskust ning rääkimisvõimaluse puudumist. (Kitsnik, Mikk, 2021: 174–175)

#### **1.4. Kirjutamisoskuse kommunikatiivne õpetamine**

Kirjutamisoskus ehk kirjaliku tekstiloome oskus on produktiivne oskus, mis tähendab mõtete edasiandmist kirjalikul kujul (Kärtner 2000d). Kirjutamine on tänapäeval üks tähtsamatest oskustest, sest tõhusat kirjutamisoskust on vaja nii igapäevaelus toimetulekuks kui ka akadeemiliste vajaduste ja tööalaste nõuete täitmiseks. (Uusen, Puksand: 2020) Kirjutamisoskuse omandamine on pikk protsess. Mehaanilised oskused (käekiri ja õigekiri) saavutatakse umbes 14–16 aasta vanuselt, järgmised kümme aastat kuluvad aga kõrgtasemel kirjutajaks saamiseks, mis hõlmab lisaks keeleliste ka kõrgema mõtlemisoskusega seotud protsesse. Mõtlemine on kirjutamisega nii tihedalt seotud, et need on praktiliselt lahutamatud. (Kellogg 2008)

Ei saa eeldada, et kui õppijad oskavad kirjutada emakeeles, siis oskavad nad seda automaatselt ka teises keeles. Kui õpitava keele kirjasüsteem ja kultuuritaust erinevad õppija esimese keele või varem omandatud teiste keelte omadest palju, raskendab see teises keeles kirjutama õppimist. Ka tekstide žanrilised nõuded võivad eri keeltes olla erisugused. (Nation, Macalister 2021) Kirjutamine on nii kognitiivselt kui ka keeleliselt keerukas protsess ja seetõttu pole põhjust imestada, et õppijatele see eriti ei meeldi (Kärtner 2000d). Ülesannete oskusliku valikuga saab kirjutamise õpetamist

kommunikatiivses õppes muuta õppijaile jõukohasemaks ja meeldivamaks ning seekaudu ka tõhusamaks (Kärtner 2000d: 10). Esiteks peavad kirjutamisülesanded olema tasemekohased. Igal tasemel on kindlad tekstitüübid, mida peamiselt õppida ja harjutada, nt A-tasemel ankeedid, ostunimekirjad, lühisõnumid, teated jmt; B1-tasemel pikemad teated ja sõnumid, isiklikud kirjad jmt, B2-tasemel poolametlikud kirjad, jutukesed, arutlevad tekstid, C1-tasemel analüüsid, esseed jmt (EKR 2007). Kirjutamist õpetades peabki kõigepealt andma õppijatele võimaluse vastavaid kirjatükke näha, nende ülesehitust ja keelelisi vahendeid analüüsida ning seejärel ise samm-sammult analoogsete tekstide kirjutamiseni jõudma (Kärtner 2000d: 11). Nii sobib kirjutamise algetapil esimese ülesandetüübina kasutada ka teksti mehaanilist kopeerimist (Kärtner 2000d: 14), enne tervikliku jutustuse kirjutamist on võimalik koostada lühikesi pildikirjeldusi või enne arutleva teksti koostamist harjutada arutleva lõigu kirjutamist (Lerikkanen: 2007: 144). Keerukama arutleva teksti kirjutamisel on oluline kasutada protsessikeskse kirjutamise põhimõtteid ehk kirjutaja peaks saama oma tekstile loomisprotsessi jooksul tagasisidet ja vastavalt sellele oma teksti mitu korda ümber kirjutama (Hint, Jürine 2021).

Õppijate kirjutama motiveerimiseks peavad kommunikatiivse õppe kirjutamisülesanded olema elulised ja huvitavad ning kirjutamisel peab olema võimalikult autentselaadne eesmärk (Kitsnik 2020: 15). Enne kirjutama asumist peaks õppijatel olema võimalik vastava teema kohta lugeda, kuulata ja sellest rääkida. Uuringud on näidanud, et kui õppijad kirjutavad millestki, mis on nende jaoks tähenduslik, on nad motiveeritumad ja tunnetavad oma teksti suhtes suuremat vastutust. Nii saavad nad ka positiivsema kirjutamiskogemuse. (Yackanicz 2000: 3, 4) Kirjutamismotivatsiooni aitab tõsta ka ülesannetele põnevuse ja loovuse lisamine (Yackanicz 2000: 4) ning kirjutamisülesannete interaktiivsemaks muutmine (vt nt Kitsnik, Kingisepp 2021a, b).

Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) selgus, et täiskasvanute kursustel lastakse õppijail kõige rohkem täita õpikus olevaid kirjutamisülesandeid, tehakse ka loovkirjutamise ülesandeid, kirjutatakse tarbetekste ning B- ja C-tasemel ka arutlusi. Kasutatakse ka õpikuteksti ümberjutustuste kirjutamist. Probleemina tõid 24% vastajatest välja õppijate oskamatus teksti luua ja üles ehitada, soovi kirjutada liiga keeruliselt ning mõtete nappust. 22%

vastanud õpetajatest nimetasid probleemina ka õppijate piiratud sõnavara ja puudulikke grammatikateadmisi, õpetajate poolt õppijatele esitatud liiga kõrgeid nõudmisi ning 15% õpetajatest leidis, et kirjutamine ja selle tagasisidestamine on ajamahukas. (Kitsnik, Mikk 2021: 178–180)

### **1.5. Sõnavara kommunikatiivne õpetamine**

Sõnavara ehk leksika on kõik mingisse keelde kuuluvad sõnad ja sõnaühendid, mis on pidevas muutumises (Saarso 2000: 14). Sõnu kasutatakse väga erineva sagedusega. Igas keeles on nn põhisõnavara, mida kasutatakse sageli ja suur hulk muid sõnu, mida kasutatakse harvem. (Zipf 1949) Teise keele õppimine algab keele tuumaks olevate sagedaste sõnade omandamisest (Saarso 2000: 15), millele lisanduvad keeleoskustaseme tõustes harvemad sõnad. Eesti keele sõnade tasemekohasust saab määrata Eesti Keele Instituudi sõnavaraanalüsaatori abil (EKI). Keeleõppija sõnavara võib jagada kaheks: passiivne sõnavara, millest ta aru saab ja aktiivne sõnavara, mida ta oskab ka ise kasutada (EKK 2007).

Teist keelt õppides on sõnavara arendamisel oluline roll. Sõnavara omandamisega peaks kommunikatiivses õppes tegelema mitmekesiselt ja aktiivselt. Uute sõnade tähenduse mõistmiseks saab kasutada mitmesuguseid viise. Õpetaja saab uusi sõnu seletada piltide, esemete, skeemide ja kehakeele abil, teiste sõnadega seletades ja ka otse tõlkides. (Ruutmets, Saluveer, 2008: 267, 268; Saarso 2000: 25) Otsetõlge ei ole seejuures sageli sugugi parim lahendus, sest sõnal ei ole alati ühest, eri kultuurides sama tähendust (Saarso 2000: 11). Õppijaid peaks kindlasti harjutama uute sõnade tähendust konteksti abil aimama ning elektrooniliste abivahendite abil leidma. Sõna meeldejäämiseks ei piisa ühekordsest sõna tähendusega tegelemisest, vaid sõna on vaja kohta korduvalt ja temaga seoses on vaja luua mälus assotsiatsioone. Selleks saab kasutada erisuguseid võtteid, nt teksti organiseerimine, oluliste sõnade esiletõstmine, seoste loomine õpitavate ja õpitud sõnade vahel, sõnade asendamine, sõnade rühmitamine. (Thornbury 2002: 144–162; Saarso 2000: 21)



Sõnade ise kasutamiseks on vaja lisaks sõna tähendusele õppida sõna hääldama ja kirjutama, tunda sõna vormimoodustust ja süntaktilist käitumist ning tajuda sõna koosinemist teiste sõnadega. Kõrgematel tasemetel on vaja tunda lisaks sõna põhitähendusele ka tema tähendusvarjundeid ja semantilisi suhteid. (Thornbury 2002: 1–13; Saarso 2000: 24) Sõnade kasutamise õppimiseks saab teha spetsiaalseid harjutusi ja ülesandeid. Traditsioonilised harjutused on lünkade täitmine, valikute tegemine, tõlkimine jmt. Seejuures on kasulik õppida mitte üksiksõnu, vaid sagedasi sõnaühendeid. (Thornbury 2002: 106–129) Nüüdisajal on olemas palju digivahendeid, mille abil saab uusi sõnu õppida.

Eriti tõhusad on kommunikatiivse õppe ülesanded, milles peab uusi sõnu kasutama, sh ka suuliselt. Sõnavara õppimiseks on võimalik kasutada ka mängustatud improülesandeid. (vt Kitsnik 2020, 2019)

Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) ilmnes, et täiskasvanute kursustel kasutatakse sõnavara arendamiseks sõnade, fraaside ja tervikväljendite õppimist, digilahendusi, sõnade kordamist, tõlkimist ja analüüsimist, mängustatud tegevusi, vestlussituatsioone, tekstide loomist ja ümbritsevas keskkonnas leiduvat sõnavara. Sõnavara õppimise probleem on 46% õpetajate hinnangul õppijate kehv mälu, ajapuudus ja oskamatus sõnu õppida, sõnade mittekasutamine väljaspool keeletundi ja kontekstiga mitteseostamine, kõrgematel tasemetel ka liiga suur uute sõnade hulk ning vähene motivatsioon sõnavaraoskust edasi arendada. Sõnade õppimise muudab õpetajate hinnangul raskeks ka eesti keele keerulisus (nt kolm põhivormi, välted, sarnase kõlaga sõnad, ühendverbid, mitmetähenduslikkus, kõnekäänud, idioomid ning kõne- ja kirjakeele erinevus). (Kitsnik, Mikk 2021: 167–168)

## **1.6. Grammatika kommunikatiivne õpetamine**

Grammatika on õpitava keele struktuur (Eslon jt 2021: 28). Grammatikat peavad keeleõppijad sageli kõige vajalikumaks keeleõppe osaks. Traditsiooniliselt on grammatikat õpetatud grammatika-tõlkemeetodi järgi: õpetaja seletab õppijatele

grammatikareegleid ning seejärel harjutatakse kirjalike kontekstivabade grammatikaharjutustega (lünkade täitmine, tõlkimine, sulgudes olevate sõnade õiges vormis kirjutamine jmt) reeglipõhist vormimoodustust. (Kitsnik, Kromberg 2022; Kingisepp, Sõrmus 2000: 11, 12)

Tänapäevases kommunikatiivses grammatikaõppes lähtutakse peamiselt kasutus põhiseest lähenemisest (ingl *usage-based approach*), mille järgi ei omanda keeleõppijad eraldi sõnavara ja grammatikareegleid, vaid omandavad piisavalt keelelist sisendit ja väljundit saades keelekonstruktsioone (ingl *language constructions*) ehk sõnade ja grammatika ühendeid, näiteks *mulle meeldib ujuda* (Kitsnik 2019; Rama, Agulló 2012: 185–186). Konstruktsioonide omandamist saab toetada eksplitsiitse õppega, mille juures peaks lähtuma grammatika omandamise loomulikust arengurajast ehk õpetama neid grammatilisi vorme, mis on vastaval keeleoskustasemel funktsionaalselt vajalikud, omandatavad ja samas veaohalikud. Grammatika pole seejuures eesmärk iseneses, vaid toetab teiste osaoskuste arengut. (Kitsnik 2011)

Kommunikatiivses grammatikaõppes ei piirdata grammatika õpetamisel vaid vormimoodustusega, vaid grammatilist nähtust õpetatakse vormi, tähenduse ja kasutusfunktsiooni komplektina (Larsen-Freeman 2014: 252). Kasulik on lasta õppijatel ise rohkem keelekasutust analüüsida ja reegleid tuletada (Krall, Sõrmus 2000: 13, 14).

Grammatikat harjutatakse kommunikatiivses õppes peamiselt vajalike grammatikanähtuste suulist drillimist nõudvate harjutustega (Scrivener 2011: 169–170, Kitsnik 2011) ning seejärel kindlasti ka suulist suhtlemist nõudvate ülesannetega (Kitsnik 2011; Krall, Sõrmus 2000: 8). Kasutada võib ka mängustatud ülesandeid (Kitsnik 2019). Vigu tuleb seejuures pidada keeleõppe loomulikuks osaks ning parandada vastavalt ülesande eesmärgile ja õppija keeleoskustasemele (Scrivener 2011: 169–170; Krall, Sõrmus 2000: 19–24).

Nagu muudki keelelised pädevused areneb grammatikapädevus samuti tasemete kaupa ning areng ei toimu sirgjooneliselt tõusvas joones (Martin jt 2010). Eesti keele kui teise keele grammatikaoskuse tasemepõhised kirjeldused on esitatud EKI Sõnaveebis (Grammatika). Kirjeldustes on esitatud vastaval tasemel tüüpiliselt kasutatavad

grammatilised nähtused koos kasutusfunktsioonide ja tüüpiliste kõrvalekalletega standardkeelest.

Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest täiskasvanutele eesti keelt teise keelena õpetavate õpetajate seas (n = 59) tuli välja, et täiskasvanute kursustel kasutatakse grammatikaoskuse arendamiseks õpikus olevaid ülesandeid, grammatikareeglite seletamist ja õppijate endi avastusi grammatika kohta, mängustatud ülesandeid, tekstiloomet, lünkharjutusi, jutustamist, kirjeldamist, võrdlemist, skeeme ja pilte ning audio- ja videomaterjale. Probleemidena tõi 22% vastanud õpetajatest välja õppijate emakeele ja eesti keele grammatika erinevused ning 15% õpitud grammatika mittejäudmise õppijate keelekasutusse. Probleemina nimetati ka keerukust õpetatava grammatika mahu valimisel, ajapuudust ja puudusi õppematerjalides. Paljud õppijad ei tunne õpetajate hinnangul ka oma emakeele grammatikat ja grammatikatermineid, kardavad grammatikat või peavad varasema kogemuse tõttu vajalikuks suuremahulist grammatika õppimist. (Kitsnik, Mikk 2021: 170–172)

## 2. DISTANTSÕPE

Distantsõpe ehk kaugõpe (ingl *distance learning*) on õppevorm, kus õpetaja ja õppijad on teineteisest füüsiliselt eraldatud. Veebiõpe (ingl *online learning*) on õppevorm, kus õppetöö toimub täielikult veebipõhise distantsõppena. Digiõpe (ingl *digital learning*) on digivahendite abil tõhustatud õpe (Digipädevus). Osas 2.1. vaatlen distantsõpet üldiselt ja osas 2.2. distantsõpet Eestis ja eesti keele kui teise keele distantsõpet.

### 2.1. Distantsõppest üldiselt

Distantsõpe (ingl *distance learning*) on õppevorm, kus õpetaja ja õppijad paiknevad füüsiliselt eraldi. Distantsõpe on alanud juba kirjaoskuse tekke ja eriti trükikunsti leitudamisega, mis andis õppijaile võimaluse õppida õppematerjalide järgi iseseisvalt (Pieczonka 2020). Teise keele õpetamine erisuguste distantsõppe formaatide kaudu on hoogsalt arenenud alates 1960. aastatest seoses arvutite arenguga, mil kujunes välja arvutipõhine keeleõpe (ingl *computer-assisted language learning* ehk *CALL*) (Blake 2013). Esimesed arvutipõhised teise keele õppeprogrammid põhinesid biheivioristlikul lähenemisel keeleõppele. Need programmid sisaldasid peamiselt drillharjutusi, milles arvuti andis õppijale stiimuleid ja õppija pidi neile vastama. Sellised olid näiteks lünkade täitmise harjutused, valikvastustega harjutused, aga ka mõned teksti loomise harjutused. Arvuti analüüsis õppija vastuseid ja parandas neid. (Blake 2013)

Alates 1980. aastatest hakkasid arenema personaalarvutid, mis tõi kaasa arvutite kasutamise hooga laienemise. Arvutipõhises keeleõppes hakkas sel ajal levima kommunikatiivne lähenemine. Hakati pakkuma uut tüüpi keeleõppeprogramme, näiteks tekstide lugemist ning erisuguseid keelemänge. Arvuti andis õppijatele seejuures ka sõnalist tagasisidet. (Blake 2013) Eriti palju uusi võimalusi arvutipõhiseks keeleõppeks

on tekkinud alates 1990. aastatest seoses interneti arenguga (Kentnor 2015). Keeleõpet hakati siduma projektipõhiste ülesannetega. Arenes multimeedia tehnoloogia (audio, video, graafika, simulatsioonid jm) ja arvutipõhine suhtlus. Arvuti muutus meediumiks, mis võimaldab laiendada keeleõpet klassiruumist välja. Lisaks arvutipõhisele keeleõppele tekkis ka mobiilipõhine õpe. (Blake 2013)

Teise keele õppeks on juba mitu aastakümnet pakutud erisuguseid veebikursuseid, mille järgi õppijad saavad õppida. Tänapäeval on nende hulgast võimalik valida nii iseseisvalt õppides läbitavaid kursuseid kui ka õpetaja juhendamisel ja kaasõppijatega koos õppides läbitavaid kursuseid<sup>1</sup>. Iseseisev teise keele õpe on võimalik ka paljude arvuti- ja mobiilipõhiste sõnavaraõppe jm rakenduste abil, nt Quizlet<sup>2</sup>, LearningApps<sup>3</sup>, Flippity<sup>4</sup>, Wordwall<sup>5</sup>, Blooket<sup>6</sup> jt. Quizlet on üks populaarsemaid ja laialdasemalt kasutatavaid veebikeskkondi, mis võimaldab kasutajatel luua ja jagada õppematerjale ning õppida sõnavara individuaalselt või rühmaga interaktiivsete kaartide (ingl *flashcards*), testide ja mängude kaudu. LearningApps on interaktiivne veebirakendus, mis võimaldab õpetajatel ja õpilastel luua valikküsimustega, sorteerimise, järjestamise, teksti kirjutamise jm seotud ülesandeid, ristsõnu, lünktekste ja sõnasegadikke jne. Iga testi juurde luuakse QR-kood. Flippity keskkonnas on võimalik luua erinevaid sõnamänge, sõnakaarte ja ristsõnu jm. Wordwall võimaldab luua interaktiivseid õppemänge, teste ja harjutusi. Blooket võimaldab õpetajatel luua erinevaid mängutüüpe, jagada neid õppijatega ja jälgida õppijate edusamme. Blooket võimaldab luua mitut tüüpi haaravaid õppemänge ning mängida neid individuaalselt või rühmas.

Tänapäeval on ka palju tehnoloogilisi vahendeid, mis ei ole loodud otseselt keeleõppe jaoks, kuid mida saab ka keeleõppes tõhusalt kasutada. Näiteks saab Google'i rakendust Google Docs kasutada kirjutamisoskuse arendamisel (Basri jt 2019). Samuti on

---

<sup>1</sup> <https://learnenglish.britishcouncil.org/online-courses>

<sup>2</sup> <https://quizlet.com>

<sup>3</sup> <https://learningapps.org>

<sup>4</sup> <https://www.flippity.net>

<sup>5</sup> <https://wordwall.net>

<sup>6</sup> <https://www.blooket.com>

keeleõppeks sobivad veebipõhised viktoriinikeskkonnad: Kahoot!<sup>7</sup>, Kuldvillak<sup>8</sup>, Quizizz<sup>9</sup> jt. Keeleõppes saab kasutada ka sotsiaalmeedia rakendusi, nagu Facebook, Instagram jmt.

Veebiõpe võib esineda erisugustes vormides. Esiteks võib õpe olla täiesti veebipõhine, osaliselt veebipõhine (osa õppes toimub klassiruumis ja osa veebis) või veebitoega (õpe toimub klassiruumis, kuid õppijad saavad lisaks kasutada veebimaterjale). Teiseks võib veebiõpet kasutada õppija soovitud ajal ja kohas, ainult tunnis või nii tunnis kui ka õppija soovitud ajal ja kohas. Kolmandaks võib õppija rolliks olla õpitava materjali vastuvõtmine (lugemine ja kuulamine), õpitava materjali uurimine, probleemide lahendamine või kaasõppijatega suhtlemine. Neljandaks võib õpetaja roll olla aktiivne veebipõhine juhendamine, mõningane veebipõhine juhendamine, veebipõhiselt mittejuhendamine. Viiendaks võib veebis suhtlemine olla ainult asünkroonne, ainult sünkroonne, nii asünkroonne kui ka sünkroonne. Kuuendaks võib tagasiside tulla automaatselt õppeprogrammilt, tulla õpetajalt või kaasõppijatelt. Seitsmendaks võib õppija edenemise veebipõhine hindamine määrata, millist õppematerjali talle järgmisena pakutakse; määrata õppijale antavad juhised; anda õpetajale infot õppija arengu kohta või anda õpetajale infot hinde panekuks. (Means jt 2014)

Veebipõhist õpetamist ja õppimist on uuritud aastakümneid. On näidatud, et veebiõppel on klassiõppega võrreldes mõned eelised. Esiteks annab veebiõpe õppijaile suure vabaduse ajalises ja ruumilises mõttes ehk õppija saab ise valida, millal ta õpib ja kus ta õppimise ajal viibib. Teiseks saavad õppijad õppida omas tempos ning turvalise tagasisidega ehk saavad ebaõnnestumise korral tegevusi rahulikult vajalik arv kordi uuesti proovida kuni õnnestumiseni. (Toy, Büyükkarci 2019; Licorish jt 2018) Lisaks on veebiõpet kergem diferentseerida vastavalt õppijate vajadustele ning anda õppijaile isiklikumat tagasisidet (ka audio ja video kujul) (Pieczonka 2020; Berry 2019; Toy, Büyükkarci 2019). On ka näidatud, et veebipõhine õpe on võimalus riskirühma õppijate jaoks, kes ei saa traditsioonilises klassiruumis toimivas õppes hästi hakkama (Toy, Büyükkarci 2019; Rice 2006).

---

<sup>7</sup> <https://kahoot.com>

<sup>8</sup> <https://jeopardylabs.com>

<sup>9</sup> <https://quizizz.com/?lng=en>

Peamiseks veebipõhise õppe uurimisobjektiks on olnud õppemetoodika, sest ainult mingi õppetegevuse tehnoloogiapõhiseks muutmine ei garanteeri tõhusat õppimist (Rice 2006). Tehnoloogiliste vahendite edukas kasutamine peab tuginema teise keele omandamise alastele uuringutele ning veebipõhine õpe peab olema süsteemselt kavandatud ning hoolikalt üles ehitatud. Õppija suhtlemist veebis on uuritud kolmest aspektist: 1) õppija suhtlemist õpitava materjaliga, 2) õppija suhtlemist õpetajaga ja 3) õppija suhtlemist kaasõppijatega. (Blake 2013)

Uuringud on näidanud, et ainult drillharjutuste tegemisest ei piisa tõhusaks keeleõppeks ning ka veebiõppes on vaja kasutada autentset õppematerjali ning ühendada veebipõhiste harjutuste tegemine suhtlemisega, mis võimaldab õpitavatele keelenditele tegeliku tähenduse anda ja keelelist sujuvust arendada (Hildebrandt 2020; Gonzales 2017). Õpetaja roll veebiõppes on sama oluline kui klassiruumis toimivas õppes (Martin, Bolliger 2018).

Nagu tavaõppes, saavutavad ka veebiõppes paremaid õpitulemusi õppijad, kes on motiveeritumad (Ushida 2005). Seetõttu on ka palju uuritud õpimotivatsiooni tekitamist ja säilitamist veebiõppes. Gonzales (2017) on näidanud sotsiaalmeedia (Facebooki) keeleõppes kasutamise üldist positiivset mõju paljude õppijate keeleõppemotivatsioonile, kuid ka toonud välja, et kõigile õppijaile see siiski ei sobi ning parema mõju saavutamiseks on vajalik ka õpetaja juhendamine. Licorish jt (2018) on uurinud Kahoodi mõju õppe dünaamikale, haaravusele ja motivatsioonile ning jõudnud järeldusele, et Kahoot suudab üldiselt tekitada, säilitada ja suurendada õpilaste motivatsiooni. Võistlus Kahoodis pani mõned õpilased aga keskenduma õppimise asemel rohkem konkurentsile või lõbutsemisele (Licorish jt 2018). Toy ja Büyükkarci (2019) on uurinud Quizlet'i kasutamist ning näidanud ka selle positiivset mõju õppijate motivatsioonile.

Õpetajal on ka veebiõppes väga oluline mõju õppijate enesetundele ja rühmatunde tekkele ning sedakaudu ka õpimotivatsioonile. Esiteks saab õpetaja panna õppijad end hästi tundma, kui tema suhtlemisviis on soe ja sõbralik ning ta suhtub õppijatesse kui isiksustesse. Teiseks saab õpetaja vähendada enda rääkimismahtu ning kasutada tehnoloogilisi võimalusi õppijate õppimisse haaramiseks ning omavahel suhtlemise õhutamiseks (videod, rühmadesse jagamised jmt). (Pieczonka 2020; Berry 2019; Seifert,

2004) Kui õppijad tunnevad ennast hästi, on nende õppimine tõhusam (Abdelmalak 2015).

2020. aastal algas seoses ülemaailmse COVID-19 pandeemiaga distantsõppe hoogne võidukäik. Vähemalt 188 riiki üle maailma lõpetasid õppeasutustes toimuva õppe. (Gouédard jt 2020: 6) Õppijad ja õpetajad nii üldhariduskoolides, kõrgkoolides kui ka kursustel olid sunnitud olematu ettevalmistusajaga minema üle täielikule distantsõppele. Kuidas see õnnestus, sõltus suures osas sellest, kui heal tasemel olid riigis digitaalsed õpiressursid, kui harjunud olid õpetajad nende kasutamisega ja millised olid õpetajate ja õppijate iseseisva töö ja koostööharjumused. (Khan jt 2021; Hodges jt 2020) Distantsõppe probleemidena õpetajate poolt vaadates on välja toodud osa õpetajate vähest kogemust veebiõppe läbiviimisel: distantsõppeks sobiva õppematerjali ettevalmistamise ja veebiõppeks kohandamise keerukust, ning veebis suhtlemise, õppijate toetamise ja tagasisidestamise keerukust (Praditsorn, Ulla 2022; Zou 2021). Samas oli see olukord kõigile osapooltele ka arenemisvõimaluseks.

Pandeemia ajal said mitmed keskkonnad (Zoom, Facebook, Google Classroom jmt) väga populaarseteks õpikeskkondadeks, sest võimaldasid viia läbi *online*-tunde, kasutades videot, materjalide üleslaadimist, ekraanijagamist, postitamist, kommenteerimist, sõnumite saatmist, õppijate eraldi ruumidesse jagamist jmt (Ulla, Perales 2021; Kohnke, Moorhouse 2020). Nii oli õppijail võimalik ka distantsõppes suhelda otse õpetaja ja kaasõppijatega. Kuigi üldiselt tundsid õppijad end niimoodi õppides küllaltki mugavalt, esines ka probleeme. Probleemid olid tehnilised (interneti olemasoluga seotud, õppijate ja õpetajate oskustega seotud), psühholoogilised (üldise olukorraga seotud ärevus ja väsimus, veebiõppe kohustuslikkus) ja meetodilised (õpetajate harjumatus sel viisil õpetada, paber kandjatel õppematerjali jagamise keerukus, raskused õppijate jälgimisega, eriti rühmatööde ajal jmt). (Kohnke, Moorhouse 2020; Azhar, Iqbal 2018) Binanzeri jt uuring (2022) näitas, et pandeemia ajal eelistati Saksamaa koolides saksa keele kui teise keele õppes asünkroonseid õppevorme sünkroonsetele, kasutati rohkem formaalset ehk vähem kommunikatiivset lähenemist kui enne ja pärast pandeemiat ning tegeldi rohkem kirjaliku kui suulise keeleoskuse arendamisega.



Õpetajate hinnangul seiskus või läks tagasi nii suulise kui ka kirjaliku keeleoskuse areng, eriti märgatavalt halvenes seejuures suuline keeleoskus.

Kokkuvõttes hoogustas COVID-19 pandeemia distantsõpet märgatavalt ning tõi kaasa uusi võimalusi, mida kasutatakse aktiivselt edasi ka pärast pandeemia lõppu. Distantsõppe metoodika, õppeplatvormid ja õppematerjalid vajavad seetõttu kindlasti ka edaspidi pidevat arendamist ning õpetajad vastavaid koolitusi.

## **2.2. Distantsõppest Eestis ja eesti keele kui teise keele distantsõppest**

Eestis oli enne COVID-19 pandeemia algust kasutusel palju erisuguseid digivahendeid, mida eri tüüpi veebiõppes kasutati. VILLEMSI jt (2015) järgi võib neid jagada: a) interaktiivsed enesekontrollitendid – õppijad saavad neid sooritada ükskõik kui mitu korda, sooritamise järel saavad nad kohe tagasisidet oma vastuste õigsuse kohta ja mõnikord ka selgituse. Need testid võimaldavad õppijail õpitavat materjali iseseisvalt harjutada; b) esitlused – tavaliselt slaididena esitatud õppimist toetav materjal, milles võib olla kasutatud ka heli, videot vmt. Esitlusi koostavad nii õpetajad õppematerjali toetamiseks ja illustreerimiseks kui ka õppijad mingi ülesande tulemuse tutvustamiseks kaaslastele. Esitlusi saavad õppijad ka korduvalt, endale sobival ajal vaadata; c) seled (ingl *graphics organisers*) – visuaalsel kujul esitatud mõistete, mõtete või ideede võrgustikud, mis näitavad nende eri osade omavahelisi seoseid; d) audiomaterjalid – helisalvestised, mis võivad olla I. audioloengud, mida õppijad saavad kuulata nii tunnis kui ka muul ajal korduvalt, II. õppimist toetavad lisamaterjalid (autentsed kuulamistekstid, juhised vmt); e) videomaterjalid – videosalvestised, mis võivad olla I. videoloengud, mida õppijad saavad vaadata ja kuulata nii tunnis kui ka muul ajal korduvalt, II. õppimist toetavad õppevideod või animatsioonid. Õppevideod ja animatsioonid võivad aidata mõista reaalelus raskesti jälgitavaid protsesse või nähtusi, mida pole võimalik klassiruumis reaaleluliselt vaadelda; f) juhendmaterjalid – enamasti teksti või video kujul esitatud käsiraamatud ja instruksioonid, mis kirjeldavad mingit tegevuse sooritamist ja annab selleks vajalikke juhiseid; g) simulatsioonid – interaktiivsed mudelid, mis kujutavad lihtsustatult mingit nähtust, süsteemi või protsessi

ning mille toimimist saavad õppijad ise suunata, kui muudavad mingeid parameetreid; h) testid – õppijate õpitulemuste hindamise vahendid, mida saab täita kindel arv kordi. Testid sisaldavad tavaliselt eri tüüpi küsimusi: valikvastustega küsimusi, lünkade täitmisega küsimusi, väidete õigust määravad küsimused jmt; i) digitaalsed töölehed – terviklikud ülesannete ja tööjuhiste kogumid, mida on võimalik digitaalselt täita; j) digitaalsed harjutused – digitaalselt täidetavad ja mõeldud õpitavate teadmiste ja oskuste kinnistamiseks ja kordamiseks; k) digitaalsed ülesanded – digitaalselt täidetavad ja mõeldud teadmiste rakendamiseks; l) digitaalsed õpimängud – mängulisi elemente (väljakutse, põnevus, impro, emotsionaalsus jmt) sisaldavad digitaalsed tegevused, mis põhinevad kindlatel reeglitel ning mille kaudu omandatakse uusi oskusi ja harjutatakse käitumist erinevates olukordades ja rollides. Tavalisemad mängud on matkimismängud, mõtlemis- ja loogikamängud, tähelepanumängud, rollimängud, strateegiamängud jm. (Villems jt 2015)

Enne pandeemiat läbi viidud uuringutest oli ka selgunud, et nii õpilased kui ka õpetajad suhtuvad digivahendite kasutamisse õppetöös hästi. Digivahendite kasutamine muudab õppetöö huvitavamaks, arendab õpioskusi, aitab kaasa õpitulemuste paranemisele ja lihtsustab õpitu omandamist ning aitab kujundada ka õpilaste digioskusi. (Leppik jt 2017: 37, 61)

Pandeemiaaegse distantsõppe väljakutsega said Eesti õpetajad ja õppijad vaatamata peaaegu olematule ettevalmistusajale küllaltki hästi hakkama. Eesti 109 üldhariduskooli õpilaste ja õpetajate seas läbi viidud uuringust distantsõppekogemuse kohta (Tammets jt 2021) ilmnes, et distantsõppes kujunes välja kolm õpetamisviisi:

1. individuaaltööl põhinev õpetamisviis,
2. õppijaid mitmekülgsest kaasav õpetamisviis,
3. sünkroonne õpetamisviis.

Individuaaltööl põhinev õpetamisviis tähendas digiõppevara kasutamist ülesannete sooritamiseks üksi, kuid õpetaja suunamisel ja eristava hindamisega. Õppijaid mitmekülgsest kaasav õpetamisviis tähendas projektipõhist õpet, rühmatöid, uurimuslikke ülesandeid, loovülesandeid, õppijate iseseisvat tööd õppematerjalide leidmisel ning erisuguseid lõimitud tegevusi. Sünkroonne õpetamisviis tähendas

tavapärase tunniplaani järgi toimuvaid videotunde, mida andis vastava aine õpetaja. Selle õppeviisi puhul said õppijad õpetajalt ka suulist tagasisidet. (Tammets jt 2021: 124–125)

Haridusfoorumi (Erss jt 2021) uuringus selgus, et koroonapandeemia teisel kevadel tehti koolides veebitunde 64% kõigist tundidest. Õppekeskkondadest kasutati kõige rohkem Google'i keskkondi (Classroom, Meet, Drive jm), Opiqut, E-kooli, Studiumit, Zoomi, E-koolikotti, Microsofti tooteid (Teams, Microsofti pakett koolidele) ja Moodle'it. (Erss jt 2021: 22) Õpilased mainisid veel rakendusi Padlet, Foxcademy, Wizer, Weber, Quizizz, YouTube, Socrative, Quizlet, Jamboard, Open Office, Kahoot, LearningApps, Nearpod, Socrative, Discord jm (Erss jt 2021: 23). Õppijatele anti ka iseseisvaid töid, mille täitmisel oli neil aga küllalt palju vabadust.

2021. aastal Tartu Ülikoolis läbi viidud uuringus selgus, et distantsõppes on õppemeetoditest kasutusel enim veebiseminarid, sünkroonsed veebiloengud ning veebieksamid ja -kontrolltööd. Vähem kasutati ette salvestatud veebiloenguid, kirjalikke arutelusid veebikursusel ja hajaõppe seminare. (Kubre jt 2021: 9–10) Õppekeskkondadest kasutati distantsõppes enim Moodle'it, Panoptot, Zoomi ja Microsoft Teamsi (Kubre jt 2021: 12).

Õpetajate vastustest ilmnnes, et paremini tulid distantsõppega toime need õpetajad, kelle juhtkond ja kolleegid neid selles protsessis toetasid, kelle pedagoogilised oskused ja digipädevused olid head ning kelle lähedased neid samuti toetasid. Õppijad tajusid, et õppetöö maht suurenes ning nad pidid rohkemate ülesannetega iseseisvalt hakkama saama. Õppijad oleksid ka soovinud rohkem videotunde, rohkem võimalusi kaaslastega suhelda ning rohkem tagasisidet. Tehnoloogiaga seotud probleemidena toodi välja digitaalse õppevara (eestikeelsed videomaterjalid) vähesust, puudusi internetiühenduse ja õppetöök vajaliku tehnika (kaamera, mikrofoni jt) kättesaadavusega. (Tammets jt. 2021: 6) Kokkuvõttes tulid Eesti üldhariduskoolide õpetajad ja õppijad ootamatu väljakutsega toime. Sai aga ka selgeks, et arendamist vajab nii distantsõppe metoodika kui õpetajate digipädevused ja õppijate õpioskused. (Tammets jt 2021: 128)

Eesti keele kui teise keele õppe jaoks oli enne COVID-19 pandeemiat olemas mitmeid digivahendeid. Iseseisvaks õppimiseks oli loodud kaks mahukat e-õppekomplekti: A2-

taseme omandamiseks „Keelekliik“<sup>10</sup> ja B1-tasemele jõudmiseks „Keeletee“<sup>11</sup>. „Keelekliik“ ja „Keeletee“ (Kingisepp, Ilves 2012) sisaldavad kuulamistekste multifilmide või videote kujul, grammatikaseletusi videoklippide kujul, digitaalseid keeleliste osaoskuste, grammatika- ja sõnavaraülesandeid, linke abimaterjalidele ja juhiseid õpetajale.

Erinevatesse paberandjal ilmunud õppekomplektidesse kuuluvad ka veebipõhised materjalid. Õppekomplekti „E nagu Eesti“ (Pesti, Ahi 2015) kuulub lisaks paberõpikule veebilehekülj kuulamistekstidega<sup>12</sup>, õppekomplektidesse „Tere!“ (Mangus, Simmul 2020) kuuluvad helisalvestised, grammatikavideod, digiharjutused, töölehed, sõnakaardid<sup>13</sup>. Õppekomplekti „Eesti keel B1, B2“ (Kitsnik 2012) juurde kuulub interaktiivne töövihik<sup>14</sup>. Õppekomplekti „Naljaga pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2006) juurde kuuluvad audiodialogid<sup>15</sup>. Kohanemisprogrammi õppekomplektide „Tule ja õpi!“ (Ilves, Kingisepp 2021a) ja „Tule ja õpi veel!“ (Ilves, Kingisepp 2021b) juurde kuuluvad videod kuulamismaterjaliga ja sõnade õppimise keskkond Quizlet<sup>16</sup>. Traditsioonilisi grammatikaharjutustikke pakub Tartu Ülikool<sup>17</sup>.

Eesti Keele Instituudi Sõnaveebist<sup>18</sup> leiab teksti sõnavara tasemekohasuse määramise analüsaatori, tasemepõhised grammatikakirjeldused, piltsõnastiku jm keeleõppe abivahendeid. WalkTalk<sup>19</sup> on rakendus, mis aitab leida olukorrale sobivaid väljendeid ja luua oma sõnastiku. Raadio 4 kodulehel on kasutatav eesti keele audiokursus „Keelekõdi“<sup>20</sup>. Keeleveebis on palju erinevaid sõnastikke<sup>21</sup>. On ka olemas mitmeid veebipõhiseid keeleoskust määravaid teste<sup>22</sup>. Facebookis tegutseb grupp Räägi minuga<sup>23</sup>,

---

<sup>10</sup> <https://www.keelekliik.ee>

<sup>11</sup> <https://www.keeletee.ee>

<sup>12</sup> <https://enagueesti.ee/en/>

<sup>13</sup> <https://kirjatark.ee/video-ja-helimaterjalid/>

<sup>14</sup> [https://www.veebipark.ee/interakt\\_eestik\\_toovihik/](https://www.veebipark.ee/interakt_eestik_toovihik/)

<sup>15</sup> <https://www.naljagapooleks.ee>

<sup>16</sup> [https://issuu.com/settleinestonia/docs/a1\\_metoodika\\_a5](https://issuu.com/settleinestonia/docs/a1_metoodika_a5)

<sup>17</sup> <https://keeleweb2.ut.ee>

<sup>18</sup> <https://sonaveeb.ee>

<sup>19</sup> <https://walktalk.ee>

<sup>20</sup> <https://r4.err.ee/arhiiv/keelekodi>

<sup>21</sup> <http://www.keeleveeb.ee>

<sup>22</sup> [https://web.meis.ee/testest/iliias.php?baseClass=ilrepositorygui&reloadpublic=1&cmd=frameset&ref\\_id=1](https://web.meis.ee/testest/iliias.php?baseClass=ilrepositorygui&reloadpublic=1&cmd=frameset&ref_id=1)

<sup>23</sup> [https://www.facebook.com/groups/raagiminuga?locale=et\\_EE](https://www.facebook.com/groups/raagiminuga?locale=et_EE)

millel on ligi 19000 liiget (nii eesti keele kui teise keele õppijaid kui ka eestlasi) ning kus keeleõppijad saavad arutada keeleõppega seotud jm teemasid, esitada küsimusi ja lihtsalt suhelda nii eestlastega kui ka omavahel.

COVID-19 pandeemia sundis ka eesti keele teise keelena õpetajaid loobuma kontakttundidest ja kasutama distantsõpet. Õpetajad on õpilaste õppimise hõlbustamiseks kasutanud mitmesuguseid veebiõppe keskkondi. Üheks populaarsemaks, hõlpsasti kasutatavaks keskkonnaks kujunes eesti keele kui teise keele õpetamisel Zoom. See sisaldab mitmeid funktsioone, nagu Zoomi tahvlit märkmete tegemiseks, Zoomi ruume õppijate väiksemateks rühmadeks jagamiseks, ekraani jagamist videote jm materjalide näitamiseks jm. Need funktsioonid hõlbustavad sünkroonset kommunikatiivset keeleõpet. (Kohnke, Moorhouse 2020) Eesti keele kui teise keele veebiõppe läbiviimiseks kasutati veel õppekeskkondi Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle jt.

Üks edukas COVID-19 pandeemia ajal alguse saanud distantsõppeprogramm on „Keelesõbra programm“<sup>24</sup>, mida Integratsiooni SA hakkas korraldama 2020. aasta märtsis. Programmi eesmärk oli asendada eesti keelt õppida soovivatele inimestele suhtluskursused keele praktiseerimise võimalusega veebis. Programmi kutsuti nii eesti keelt õppida soovivaid inimesi kui ka vabatahtlikke eesti keelt emakeelena või kõrgtasemel kõnelevaid vabatahtlikke. Vabatahtlikest ja keeleõppijaist moodustati paarid kes kohtusid e-kanalite kaudu mõned korrad nädalas ja suhtlesid eesti keeles erisugustel teemadel. Programm oli edukas ja seda otsustati jätkata ka järgmistel aastatel ning ka peale eriolukorra lõppu. Praeguseks on programm kestnud juba neli aastat ning selles on kokku osalenud 3728 inimest, kelles on moodustunud 1940 vestluspaari. Valdav osa programmis osalejatest elab Eestis, kuid veebiõppe on andnud võimaluse programmis osaleda ka eesti keele huvilistel Soomest, USAst, Saksamaalt ja muudest maailma riikidest.

Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut alustas COVID–19 pandeemia ajal eesti keele teise keelena õpetajatele mõeldud distantsõppe kujul koostööprogramme<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> <https://integratsioon.ee/keelesobra-programm>

<sup>25</sup> <https://eestikeelepoore.blogspot.com/2023/04/tu-taienduskoostööprogramm-eesti-keele.html>

Sellistel koolitustel on osalejaid olnud keskmiselt 50–80. Need programmid on jätkunud ka pärast pandeemia lõppu.

Eesti keele kui teise keele distantsõppe kursused on jäänud pärast COVID-19 pandeemia lõppemist kestma. Praegugi pakuvad paljud keelefirmad kontaktkursuste kõrval ka distantsõppekursusi. Eesti keele kui teise keele distantsõppe kursuste läbiviimise metoodikat on õpetajad saanud aga õppida küllaltki vähe. Osa keelefirmasid on ise oma õpetajatele koostanud juhendmaterjale ja viinud läbi lühikoolitusi (nt Kohanemisprogramm<sup>26</sup>, Folkuniversitetet<sup>27</sup>). Kohanemisprogrammi õppematerjalide „Tule ja õpi“ (Ilves, Kingisepp 2021a) ning „Tule ja õpi veel!“ (Ilves, Kingisepp 2021b) juurde kuuluvad ka põhjalikud õpetajajuhised eraldi iga ülesande läbiviimise kohta klassiruumis ja veebis. Eesti keele kui teise keele õpetamist distantsõppe kujul ei ole siinse magistritöö autorile teadaolevalt varem uuritud.

Eesti keele kui teise keele distantsõppe valdkond on arenev ning vajab uuringuid ja teaduslikel alustel põhinevaid metoodika-, õppematerjalide ja rakenduste arendusi.

---

<sup>26</sup> <https://www.settleinestonia.ee/>

<sup>27</sup> <https://www.folkuniversitetet.ee/>

### **3. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD**

Magistritöö uurimismaterjali kogumiseks on tehtud 14 eesti keele kui teise keele distantsõppe vormis toimuva tunni vaatlust ja viidud läbi 14 struktureeritud individuaalintervjuud tunde andnud õpetajatega. Uurimismaterjali on analüüsitud kvalitatiivselt (suunatud sisuanalüüsi meetodiga) ja kvantitatiivselt. Osas 3.1 kirjeldan valimit, osas 3.2 andmekogumise protseduuri, osas 3.3 andmeanalüüsi, osas 3.4 töö piiranguid ja osas 3.5 uurimiseetikat.

#### **3.1. Valim**

Magistritöös on kasutatud ettekavatsetud valimit (ingl *purposive sample*), mille puhul valib liikmed valimisse uurija, lähtudes oma teadmistest ja kogemustest mõne grupi kohta. Populatsioonist leitakse ettekavatsetult kõige tüüpilisemad esindajad kindlate kriteeriumite alusel. (Õunapuu 2012) Mina valisin oma valimisse eesti keele teise keelena õpetajad, kes õpetavad täiskasvanuid keelefirmade distantsõppekoolitustel. Valimi liikmete leidmiseks võtsin meili teel ühendust 25 erineva Eestis tegutseva keelefirmaga palvega vaadelda mõnda nende firmas toimuvat distantsõppetundi ja intervjueerida tundi andvat õpetajat. Keelefirmad teatasid mulle, mis taseme tundi on võimalik vaadelda ja andsid sobivate õpetajate kontaktid. Seejärel tegin nende hulgast valiku keeleoskustaseme põhjal, sest mu eesmärgiks oli vaadelda eri keeleoskustasemete tunde. Suhtlesin sobivate õpetajatega kirja teel ja leppisin kokku, millal võin tunde vaadelda. Õpetajad andsid oma õppijatele ise teada, et tunnis osaleb vaatleja. Vaatlused viisin läbi 14 õpetaja veebitunnis. Vaatlesin kolme A1-taseme tundi, nelja A2-taseme tundi, kolme B1-taseme tundi, kahte B2-taseme tundi ja kahte C1-taseme tundi.

Vaadeldud tunde andnud õpetajatest oli neli eesti keele õpetajana töötanud 11–20 aastat, neli 7–10 aastat, kolm 4–6 aastat ja kolm 1–3 aastat. Eesti keele kui teise keele veebikursusi oli üks õpetaja läbi viinud juba kümme aastat, üks õpetaja neli aastat, kümme õpetajat kolm aastat ehk alates koroonapandeemia algusest aastast 2020 ning kaks õpetajat 1,5–2 aastat. Veebitundide osakaal kõigi tundide hulgas oli vaadeldud õpetajatel erinev: viis õpetajat andis hetkel eesti keele tunde ainult veebis, kaks õpetajat andis neli viiendikku tundidest veebis, pooled tunnid andis veebis neli õpetajat ning ühe kolmandiku üks õpetaja. Kaks õpetajat andsid veebis tunde ühele-kahele rühmale. Veebitunde andsid õpetajad järgmistel põhjustel: keelefirma pakub veebikursusi (6 õpetajat), õppijad soovivad veebitunde (4 õpetajat), õppijate ja õpetaja füüsiline distants (4 õpetajat), aja kokkuhoid (3 õpetajat), kerge ligipääs netis leiduvatele keeleõppematerjalidele (1 õpetaja).

### **3.2. Andmekogumine**

Andmekogumismeetoditeks olid vaatlus ja intervjuu. Vaatlused ja intervjuud viisin läbi ajaperioodil 27.10.2022–1.03.2023. Enne põhivaatlusi viisin läbi ka proovivaatluse ja -intervjuu, mille tulemusel täiendasin veidi vaatluse ja intervjuu läbiviimise kava. Proovivaatluse ja prooviintervjuu andmed on töösse kaasatud.

Tunnivaatlused olid mittesekkuvad ning viidud läbi avalikustatud vaatljana (Vihalemm 2014). Õpetajatele ütlesin, et kogun materjali oma magistritöö jaoks ning vaatlen osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamist distantsõppetundides.

Kõik vaadeldud tunnid toimusid Zoomi keskkonnas. Kõik kursustel osalejad olid täiskasvanud, väga erinevas vanuses. Peamiselt olid õppijate hulgas naised, kuid oli ka mõningaid mehi. Ühes rühmas õppisid soomlased, ühes peamiselt sakslased ja teistes erinevate rahvuste esindajad. Keskmise õppijate arv rühmades oli erinev, üheksas tunnis oli keskmiselt 14 õppijat, viies tunnis 4–5. 12 tunnis osalevate õppijate eesmärk oli valmistuda vastava taseme eksamiks ning kaks tundi olid vestluskursuste osad. Vaadeldud tunnid olid eri pikkusega: 75 minutist kuni 165 minutini. Kahes tunnis ei vaadeldud ma tervet tundi, proovitundi vaatlesin 75 minutit ja ühes tunnis salvestas



keelefirma ise tunni algust ja ei lubanud sinna vaatlejaid ning mina vaatlesin tundi 90 minutit.

Mõni õpetaja soovis tunni alguses mind tutvustada ja lasi õppijatel minuga veidi vestelda. Vestluse ajal oli mul kaamera avatud ja hiljem suletud. Vaadeldud tunde ma ei salvestanud. Vaatluse tulemused fikseerisin struktureeritud tunnivaatlustabelites (lisa 1). Tunnivaatlustabeli algusesse panin kirja tunni toimumise aja, teema, õppijate arvu, õpetaja, õppematerjali ja tunni pikkuse. Tabelis fikseerisin õpitegevused (õpetaja tegevused ja õppijate tegevused) ning igale tegevusele kulunud aja. Püüdsin tunnis toimuva fikseerida võimalikult detailselt ja täpselt. Vaatluse järel lisasin vaatlustabelisse iga õpitegevuse juurde, mis osaoskust see arendas. Mõnikord arendati samaaegselt kombineeritult mitut osaoskust, sellisel juhul on sama tegevus määratud mõlema osaoskuse alla. Rääkimisülesanneteks määrasin need ülesanded, kus õppijad pidid oma sõnadega teksti moodustama, mitte ei leidnud vastust etteantud tekstist.

Vaatluse järel viisin tundi andnud õpetajaga läbi struktureeritud individuaalintervjuu (Lepik jt 2014), mille üldjuhul salvestasin. Intervjuud toimusid tavaliselt vahetult pärast tunde või erandkorral mõnel teisel päeval õpetajale sobival ajal. Intervjuu küsimused puudutasid veebitundide eeliseid ja puudusi, lemmikõpetamisvõtteid distantsõppetundides, osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamist distantsõppetundides, veebitundide metoodika õppimist jmt (lisa 2). Prooviintervjuud ma ei salvestanud, vaid panin õpetaja vastused intervjuu ajal kirja. Vastuste võimalikult täpselt fikseerimiseks otsustasin edaspidi kasutada intervjuude salvestamist. Üks õpetaja soovis intervjuuküsimustele vastata kirjalikult. Seega salvestasin kokku 12 intervjuud. Enne intervjuud küsisin õpetajalt luba intervjuu salvestamiseks. Intervjuu alguses küsisin soojendusküsimusi, mida ma hiljem ei analüüsinud. Igale õpetajale andsin individuaalse koodi, mida kasutasin andmete fikseerimisel.

### 3.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsil kasutasin nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset uurimismeetodit (Õunapuu 2014).

Tunnivaatluste andmeid analüüsisin kvalitatiivselt suunatud sisuanalüüsi meetodiga (Kalmus jt 2015) meetodiga. Vaatlustabelite põhjal koostasid kokkuvõtlikud tabelid kuulamisoskuse õpetamise, lugemisoskuse õpetamise, rääkimisoskuse õpetamise, kirjutamisoskuse õpetamise, sõnavara õpetamise ja grammatika õpetamise kohta. Kuulamis- ja lugemisoskuse osades on neli kokkuvõtlikku tabelit, nt kuulamistekstide tüübid, kuulamisviisid, kuulamisülesanded ja veebivahendid. Rääkimis-, kirjutamis-, sõnavara- ja grammatikaosas on kaks kokkuvõtlikku tabelit, nt rääkimisülesanded ja veebivahendid. Igasse tabelisse moodustasin vaatlusandmete põhjal ilmnunud korduvate õpitegevuste põhjal kategooriad, nt õppijad loevad teksti suures rühmas ükshaaval kordamööda, õppijad räägivad Zoomi ruumis väikeses rühmas. Iga kategooria juurde märkisin õpetajad, kes seda tegevust või vahendit kasutasid ja aja, mis selleks tegevuseks kulub. Kokkuvõtvatesse tabelitesse ei märkinud ma tegevusi, mis ei olnud seotud osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamisega (nt suures ruumis Zoomi ruumidest õppijate tagasituleku ootamine, lühikesed mitte-eestikeelsed vestlused, tunni teema välised vestlused).

Tabelite põhjal tegin kokkuvõtte iga osaoskuse õpetamisest. Leidsin, milliseid õppetegevusi peamiselt kasutati ning milliseid veebivahendeid kasutati ning hindasin, kuivõrd vastas selle oskuse õpe kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele.

Intervjuude tekstid kirjutasin kõigepealt maha. Seejärel tegin neist kokkuvõtte küsimuste kaupa. Kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit (Kalmus jt 2015) ja kvantitatiivset meetodit. Kõigepealt koondasin eri õpetajate samale küsimusele antud vastused kokku. Seejärel lugesin teksti mitu korda ja märkisin sama teemat sisaldavad vastused sama värviga, nt lemmikõpetamisvõtte juures rühmatöö kasutamine. Lõpuks tegin kokkuvõtte teemade kaupa, kus esitasin ka sagedasemate vastuste arvu.

Lõppkokkuvõttes ja arutelus analüüsisin tunnivaatluste ja õpetajate intervjuude tulemusi seostatult ning tõin välja peamised õppetegevused ja veebivahendid

distantsõppe tundides eri oskuste õpetamisel ning nende vastavuse kommunikatiivse õppe põhimõtetele.

### **3.4. Töö piirangud**

Töö piiranguks on uurimuses osalenud õpetajate ja vaadeldud tundide arv (14). Vaatluseks sobivaid tunde ei olnud uuringusse väga lihtne leida, sest paljudes keeleafirmades ei toimunud vaatlusperioodi ajal distantsõppetunde või ei toimunud vajalikule tasemele sobivat tundi. Samuti piiras tunnivaatluste arvu magistr töö maht.

14 vaadeldud tunni ja intervjuueeritud õpetaja põhjal ei saa teha üldistust kõigi eesti keele kui teise keele distantsõppe kursuste kohta. Samas esindasid uuringus vaadeldud tunnid kõiki keeleoskustasemeid ning annavad esialgse pildi eesti keele kui teise keele distantsõppe läbiviimisest.

### **3.5. Eetika**

Uuringus osalejatelt oli küsitud teavitatud nõusolek ning oli tagatud, et nõusolek on teadlik ja vabatahtlik (Hea teadustava 2017). Kõigepealt pöördusin kirjalikult keeleafirmade poole palvega mõnda nende firmas toimuvat distantsõppetundi vaadelda ja õpetajat intervjuuerida. Seejuures informeerisin firmasid vaatluste ja intervjuude eesmärgist ning läbiviimise protseduurist. Kui keeleafirma oli leidnud sobiva tunni ja õpetaja, suhtlesin õpetajaga meili teel ja informeerisin teda vaatluse ja intervjuude eesmärgist ning läbiviimise protseduurist. Õpetajatelt küsisin ka kirjaliku nõusoleku, mille õpetajad digiallkirjastasid (lisa 3). Õpetajad informeerisid oma õppijaid minu tegevusest tunnivaatlejana. Vaadeldud tunde ma ei salvestanud. Ma ei kogunud vaatluste käigus tundlikku infot. Tunnivaatluste andmed on vaatlustabelites tähistatud koodiga ja neid ei ole võimalik keeleafirma, õpetaja ega õppijatega kokku viia. Tunnivaatluste andmeid olen näinud ainult mina. Tunnivaatluste andmeid on analüüsitud anonüümselt ja üldistatult. Õpetajatel oli intervjuuküsimustele vastamine vabatahtlik. 12 intervjuud salvestasin, informeerides enne igat intervjuueeritavat salvestamise viisist ja eesmärgist

ning küsides intervjueeritavalt selleks nõusolekut. Intervjuudes ei kogunud ma tundlikku infot. Salvestatud intervjuusid olen kuulanud ainult mina. Intervjuude analüüsi andmed on esitatud anonüümselt ja üldistatult. Andmeid ei ole võimalik kokku viia keelefirma, õpetaja ega õppijatega.

## 4. UURIMISTULEMUSED

### 4.1. Tunnivaatlused

Kokku on läbi viidud 14 tunnivaatlust. Tunnivaatluste analüüs on esitatud kuues osas. Osas 4.1.1 on esitatud lugemisoskuse õpetamine distantsõppe tundides, osas 4.1.2 kuulamisoscuse õpetamine distantsõppe tundides, osas 4.1.3 rääkimisoskuse õpetamine distantsõppe tundides, osas 4.1.4 kirjutamisoscuse õpetamine distantsõppe tundides, 4.1.5 grammatika õpetamine distantsõppe tundides, 4.1.6 sõnavara õpetamine distantsõppe tundides. Kõigis kokkuvõtlikes tabelites on õpetajad tähistatud koodiga Õ (Õ – õpetaja) ja vastava õpetaja numbriga, tegevustele kulunud aeg on märgitud minutites ja tähistatud lühendiga min (min – minut).

#### 4.1.1. Lugemisoskuse õpetamine distantsõppetundides

Lugemisoskust õpetati vaadeldud 14 tunnist kuues: neljast A2-taseme tunnis kolmes (Õ4, Õ6, Õ7), kolmest B1-taseme tunnist kahes (Õ8, Õ9) ja kahest B2-taseme tunnist ühes (Õ12). A1- ja C1-taseme tundides eraldi lugemisoskuse arendamisega ei tegeldud.

Lugemisoskuse õpetamiseks kasutatud tekstitüüpide kokkuvõte on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1. Lugemisoskuse õpetamine. Tekstitüübid**

| <b>Tekstitüüp</b>    | <b>A1<br/>(3 rühma)</b> | <b>A2<br/>(4 rühma)</b> | <b>B1<br/>(3 rühma)</b> | <b>B2<br/>(2 rühma)</b> | <b>C1<br/>(2 rühma)</b> |
|----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Õpiku dialoogid      | -                       | Õ6, Õ7                  | Õ9                      | -                       | -                       |
| Õpiku muud tekstid   | -                       | Õ4, Õ6                  | Õ8                      | -                       | -                       |
| Keelekliki dialoogid | -                       | -                       | Õ9                      | -                       | -                       |
| Veebitekstid         | -                       | -                       | Õ8                      | Õ12                     | -                       |

Tundides kasutatavad lugemistekstid olid nii autentsed kui ka autentselaadsed. A2-tasemel olid lugemistekstideks autentselaadsed lühikesed tekstid ja dialoogid õpikust „E nagu Eesti“ (Pesti, Ahi 2015) ning õppekomplektist „Tule ja õpi veel!“ (Ilves, Kingisepp 2021) elukoha, tervitamise ja tutvumise teemal ning peretraditsioonidest, maadest ja keeltest. B1-tasemel loeti autentselaadseid tekste ja dialooge õpikutest „...pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2021b) ja „Naljaga pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2006) ning e-õppekomplektist „Keeleklikk“ (Kingisepp, Ilves 2012). Lisaks loeti autentset mänguasjapoe reklaami internetist ja „Keelekliki“ (Kingisepp, Ilves 2012) dialoogi. B2-tasemel loeti autentset raamatuesitluse reklaami õpetaja postkastist.

Lugemisoskuse õpetamiseks kasutatud lugemisviiside kokkuvõte on esitatud tabelis 2.

**Tabel 2. Lugemisoskuse õpetamine. Lugemisviisid**

| Õppijate tegevus                                       | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma)                    | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|--|-----------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Suures rühmas loevad kõik valjult järjest              | -               | Õ4(10min)<br>Õ6(18min)<br>Õ7(7min) | -               | Õ12(5min)       | -               |
| Suures rühmas üks/kaks loevad valjult, teised kuulavad | -               | Õ6(5min)<br>Õ7(7min)               | Õ9(3min)        | -               | -               |
| Suures rühmas loevad kõik vaikselt                     | -               | -                                  | Õ8(10min)       | -               | -               |
| Zoomi ruumides (2–3 in) loevad valjult paarides        | -               | Õ6(10min)                          | Õ9(7min)        | -               | -               |

A2-tasemel loeti kahes tunnis (Õ4, Õ7) tekste ainult suures rühmas ning ühes tunnis (Õ6) nii suures rühmas kui ka Zoomi ruumides. Suures rühmas loeti tekste valjult ja kas ühekaupa järjekorras, kahekaupa järjekorras või oli lugejaks üks õppija rühmast. Järjekorra määras õpetaja, nimetades õppijaid nimepidi või näidates numbrikaarte (Õ6). Ülejäänud õppijad kuulasid lugejaid. B1-tasemel loeti ühes rühmas teksti suures rühmas iseseisvalt. Teises rühmas loeti üht dialoogi Zoomi ruumides paarides ja kiire tempoga

(nagu näitlejad originaalis) ja teist väikest dialoogi lugesid suures rühmas valju häälega kaks õppijat ja ülejäänud õppijad kuulasid. B2-taseme rühmas loeti teksti suures rühmas järjest valju häälega.

Lugemisülesannete kokkuvõte on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3. Lugemisoskuse õpetamine. Lugemisülesanded**

| Õppijate tegevus                                   | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma)       | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|--|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Suures rühmas vastavad õpiku/õpetaja küsimustele   | -               | Õ4(10min)<br>Õ7(6min) | Õ8(4min)        | Õ12(5min)       | -               |
| Zoomi rühmades (2–3 in) vastavad õpiku küsimustele | -               | Õ7(10min)             | -               | -               | -               |
| Suures rühmas loevad dialoogi muudetud kujul       | -               | Õ6(8min)              | -               | -               | -               |
| Zoomi rühmades (2–3 in) loevad dialoogi muudetult  | -               | Õ6(10min)             | -               | -               | -               |
| Suures rühmas valivad teksti põhjal õige väite     | -               | -                     | Õ8(10min)       | -               | -               |
| Zoomi rühmades (2–3 in) ennustavad teksti põhjal   | -               | Õ7(5min)              | -               | -               | -               |

A2-tasemel oli lugemisülesanneteks teksti kohta küsimustele vastamine, küsimustele vastati nii suures rühmas, kus õpetaja esitas küsimusi ning õppijad vastasid, kui ka väikestes rühmades Zoomi ruumides, kus õppijad küsisid küsimusi üksteiselt ning vastasid neile teksti järgi. Küsimused eeldasid otsese vastuse leidmist tekstist. Ühes tunnis loeti dialooge nii suures rühmas kui ka Zoomi ruumides muudetud kujul ja lisati dialoogidesse isiklikku infot. Ühes rühmas ennustati loetud teksti põhjal.

B1-taseme ühes rühmas esitas õpetaja teksti kohta küsimusi, millele õppijad vastasid, ning väiteid teksti kohta, mille kohta õppijad pidid otsustama, kas väide on õige või vale. Vastused leiti otse tekstist. Teises B1-taseme rühmas ei tehtud eraldi lugemisülesandeid. B2-taseme rühmas esitas õpetaja teksti kohta küsimusi, millele õppijad leidsid otsese vastuse tekstist.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõtte lugemisioskuse õpetamisel on esitatud tabelis 4.

**Tabel 4. Lugemisioskuse õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Zoomi roomid     | -               | Õ6, Õ7          | Õ9              | -               | -               |
| Ekraani jagamine | -               | Õ4, Õ6, Õ7      | Õ8, Õ9          | Õ12             | -               |
| Veebitekstid     | -               | -               | Õ8              | Õ12             | -               |
| Vestlusaken      | -               | -               | Õ8              | -               | -               |

A2-tasemel jagasid kõik kolm lugemisoskust arendanud õpetajat ekraani, kaks õpetajat jagasid ekraanil lugemisteksti ja üks jagas ekraanil ülesande juhiseid. Kahes tunnis viibisid õppijad osa aega Zoomi ruumides, ühes rühmas loeti paarides muudetud dialooge (Õ6), teises vastati kolmest rühmas teksti järgi küsimustele (Õ7).

B1-tasemel jagasid mõlemad õpetajad ekraanil lugemisteksti. Üks õpetaja saatis lugemisteksti faili ka vestlusaknasse. Ühes rühmas lugesid õppijad dialoogi paarides Zoomi ruumides õpetaja määratud aja jooksul. Üks õpetaja palus õppijatel Zoomi keskkonnas tõstetud käe märgiga anda märku, kui ülesanne on valmis. B2-tasemel jagas õpetaja lugemisteksti ekraanil. Üks õpetaja kolmest lasi õppijatel alati Zoomi ruumides iseseisvalt töötada ja ei käinud õpilasi kuulamas, teised õpetajad külastasid aeg-ajalt õppijaid Zoomi ruumides.

### **Lugemisioskuse õpetamise kokkuvõtte**

Lugemisioskuse õpetamisega tegeldi vaadeldud 14 tunnist kuues. Kõige rohkem tegeldi lugemisioskuse õpetamisega A2-taseme tundides (neljast vaadeldud tunnist kolmes) ja kõige vähem A1- ja C1-taseme tundides (ei tegeldud üldse). Lugemisioskuse õpetamisele pühendati tundides aega umbes 25% kogu tunniajast (kolmes tunnis), umbes 10% (kahes tunnis) ja viis minutit (ühes tunnis). Lugemistekstidena kasutati kõige rohkem õpikutekste (viies tunnis), B1-tasemel loeti lisaks ka e-õppekomplekti „Keeleklikk“



(Kingisepp, Ilves 2012) tekste. Autentseid veebitekste loeti kahes tunnis B1- ja B2-tasemel. Lugemistekstid olid tasemekohased, küllalt mitmekesised ja vaatleja hinnangul õppijate jaoks üldjoontes huvitavad, sest õppijad töötasid tundides üsna aktiivselt kaasa. Lugemiseelseteks ülesanneteks olid vestlus teema kohta või kuulati eelnevalt dialooge ning seejärel loeti lugemistekste. Lugemisaegseid ülesandeid ei olnud. Lugemisviisina kasutati kõige sagedamini suures rühmas järjest valjusti lugemist (viies tunnis). Kahes tunnis loeti tekste Zoomi ruumides paarides. Ühes tunnis loeti teksti suures rühmas iseseisvalt ja vaikselt. Lugemisjärgseteks ülesanneteks olid kõige sagedamini õpetaja või õpiku küsimustele vastamine suures rühmas (neljas tunnis) ja Zoomi ruumis (ühes tunnis), dialoogi muutmine ja sellesse isikliku info lisamine (ühes tunnis suures rühmas ja ühes tunnis Zoomi ruumis), väidete õigsuse üle otsustamine suures rühmas (ühes tunnis) ning teksti kohta ennustamine (ühes tunnis Zoomi ruumis). Lugemisstrateegiaid vaadeldud tundides ei õpetatud. Lugemisoskuse õpetamine sarnanes küllalt palju klassis toimuvaga. Veebivahenditest kasutasid kõik õpetajad ekraani jagamist. Üks õpetaja kasutas vestlusakent ja saatis lugemisteksti õppijatele ka vestlusaknasse. Kolm õpetajat kasutasid tunnis Zoomi ruume ning kahe õpetaja tunnis loeti autentseid veebitekste.

#### **4.1.2. Kuulamisoskuse õpetamine distantsõppetundides**

Kuulamisoskust õpetati vaadeldud 14 tunnist 11 tunnis: A1-taseme kolmest tunnist kahes (Õ1, Õ3), A2-taseme neljast tunnist kolmes (Õ5, Õ6, Õ7), B1-taseme kolmest tunnist kahes (Õ8, Õ9), B2-taseme kahest tunnist mõlemas (Õ11, Õ12) ning C1-taseme kahest tunnist mõlemas (Õ13, Õ14).

Kuulamisoskuse õpetamiseks kasutatud kuulamistekstide tüüpide kokkuvõte on esitatud tabelis 5.

**Tabel 5. Kuulamisoskuse õpetamine. Kuulamistekstid**

| <b>Kuulamistekstid</b> | <b>A1<br/>(3 rühma)</b> | <b>A2<br/>(4 rühma)</b> | <b>B1<br/>(3 rühma)</b> | <b>B2<br/>(2 rühma)</b> | <b>C1<br/>(2 rühma)</b> |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Õpiku dialoogid        | -                       | Õ7 (19min)              | Õ8 (8min)               | Õ12 (10min)             | -                       |
| Õpiku muud tekstid     | -                       | Õ6 (8min)               | -                       | -                       | Õ14 (14min)             |
| Keelekliki dialoogid   | Õ1 (3min)<br>Õ3 (7min)  | Õ5 (38min)              | Õ9 (6min)               | -                       | -                       |
| Veebitekstid           | -                       | -                       | -                       | Õ11 (13min)             | Õ13 (16 min)            |

A1-taseme kuulamistekstid olid pärit õppekomplektist „Keeleklikk“ (Kingisepp, Ilves 2012) ning need olid seotud keeleoskuse teema ja lihtmineviku kasutamisega. A2-tasemel kuulati helifaile õpikutest „Tere!“ (Mangus, Simmul 2020) ja „E nagu Eesti“ (Pesti, Ahi 2015) ning vaadati ja kuulati õppekomplekti „Tule ja õpi veel!“ (Ilves, Kingisepp 2021b) videoid. Teemad olid seotud elukoha ning maade ja keeltega. B1-tasemel kuulati dialooge õpikutest „...pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2021b) ja „Naljaga pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2006) ning e-õppekomplektist „Keeleklikk“ (Kingisepp, Ilves 2012), teemadeks olid oli juuksuri juures käimine ning hõivatud isa ja igavleva lapse vestlus. B2- ja C1-tasemel kuulati autentseid materjale internetist ja kuulamistekste õpikust „K nagu Kihnu“ (Pesti 2018) ning keelefirma loodud õppematerjalist C1-taseme kursuse jaoks. Autentseteks tekstideks olid muusikavideod ja telesaade „Osoon“ (ühiskondlike või keskkonnaprobleemide teemal). Õppekomplektide „K nagu Kihnu“ (Pesti 2018) ning keelefirma C1-taseme õppematerjali kuulamistekstid olid seotud müügi, ettekande ja kõne teemadega.

Kuulamisoskuse õpetamiseks kasutatud ülesannete kokkuvõte on esitatud tabelis 6.

**Tabel 6. Kuulamisoskuse õpetamine. Kuulamisülesanded**

| Õppijate tegevus                                     | A1<br>(3 rühma)      | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma)       | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma)      |
|--|----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| Suures rühmas vastavad õpiku/õpetaja küsimustele     | Õ1(8min)<br>Õ3(7min) | Õ5(17min)       | Õ8(10min)<br>Õ9(6min) | Õ12(10min)      | Õ13(16m)<br>Õ14(14m) |
| Suures rühmas kuulavad ja loevad sama dialoogi       | -                    | Õ6(4min)        | -                     | -               | -                    |
| Suures rühmas loevad dialoogi muudetud kujul         | -                    | Õ6(4min)        | -                     | -               | -                    |
| Zoomi rühmades (2–3 in) vastavad õpiku küsimustele   | Õ1(10min)            | -               | -                     | -               | -                    |
| Suures rühmas kuulavad ja kordavad fraase ja lauseid | -                    | Õ5(21min)       | -                     | -               | -                    |
| Suures rühmas kuulavad ja täidavad lünki             | -                    | Õ7(17min)       | -                     | -               | -                    |
| Suures rühmas kuulavad ja märgivad kuulatud sõna     | -                    | Õ7(3min)        | -                     | -               | -                    |
| Suures rühmas valivad teksti põhjal õige väite       | -                    | -               | Õ8(7min)              | -               | -                    |
| Suures rühmas vaatavad teemat selgitavaid videoid    | -                    | -               | -                     | Õ11(13min)      | -                    |

A1-tasemel oli kuulamiseelseks ülesandeks iseseisvalt küsimustega tutvumine enne video vaatamist, kuulamisjärgne ülesanne video kohta õpetaja küsimustele vastamine suures rühmas ja Zoomi ruumides paarides küsimuste küsimine ja küsimustele tekstist vastuste leidmine. A2-tasemel kuulasid ja kordasid õppijad ühes tunnis kuulatud fraase ja lauseid suletud mikrofonidega, ülesande lõpus ütles keegi rühmast kuulatud lause kõva häälega välja, ning kuulasid küsimusi helifailist ja vastasid suures rühmas täislausega pildi järgi. Õppijad lugesid ka õpikust kuulatud dialooge suures rühmas paarides järjest kordamööda valju häälega, lugesid ja lisasid dialoogi isiklikku infot, kirjutasid tööraamatus iseseisvalt lünka puuduvaid sõnu ja märkisid videos esinenud sõnu.

B1-tasemel pidid õppijad enne kuulamist iseseisvalt küsimustega tutvuma, vastama õpetaja küsimustele, kuulama õpetaja ette loetud väiteid ja ütleva, kas väide on õige või vale ning valima õpikust variandi, millega dialoog lõpeb. B2- ja C2-tasemel pidid

õppijad enne video vaatamist vastama õpetaja küsimustele, pärast video vaatamist suures rühmas arutlema kuuldu üle ja vastama õpetaja küsimustele.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõtte kuulamisoskuse õpetamisel on esitatud tabelis 7.

**Tabel 7. Kuulamisoskuse õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Zoomi roomid     | Õ1              | -               | -               | -               | -               |
| Ekraani jagamine | Õ1, Õ3          | Õ5, Õ6, Õ7      | Õ8, Õ9          | Õ11, Õ12        | Õ13             |
| Zoomi tahvel     | Õ1              | -               | -               | -               | -               |
| Drive'i dokument | Õ3              | -               | -               | -               | -               |
| Veebitekstid     | -               | -               | -               | -               | Õ13             |
| Vestlusaken      | -               | -               | -               | Õ12             | -               |

A1-tasemel jagas üks õpetaja ekraanil videot ning tööraamatut ja kirjutas kontrolliks ka ise „Keelekliki“ (Kingisepp, Ilves 2012) kuulamisteksti vastuseid Zoomi-tahvlile, paaristööd tehti Zoomi ruumis. Teine õpetaja jagas ekraanil videot ja kirjutas „Keelekliki“ (Kingisepp, Ilves 2012) kuulamisteksti Drive'i dokumenti. A2-tasemel jagasid kolm õpetajat ekraanil kuulamisteksti helifaili või videot, üks õpetaja jagas ekraanil tööraamatut ning kirjutas kontrolliks ka ise öeldud vastuseid jagatud ekraanil olevasse tööraamatusse ning lasi ka õppijatel märkida (Zoomis nupp „Annotate“) õigeid vastuseid tööraamatu harjutusse enda jagatud ekraanil. B1-tasemel jagasid mõlemad õpetajad ekraanil videot või helifaili, üks õpetaja jagas ekraanil ka harjutust. B2- ja C1-tasemel jagasid kolm õpetajat ekraanil videot, üks õpetaja kasutas vestlusakent uue mõiste selgitamiseks. Üks õpetaja soovis jagada veebiteksti, tal tekkis aga tehniline tõrge ja kuulamisfail ei avanenud ning õpetaja luges teksti ise ette.

### **Kuulamisoskuse õpetamise kokkuvõte**

Kuulamisoskuse õpetamisega tegeldi vaadeldud 14 tunnist 11 tunnis. A1-tasemel õpetati kuulamist kolmest vaadeldud tunnist kahes, A2-tasemel neljast vaadeldud tunnist kolmes, B1-tasemel kolmest vaadeldud tunnist kahes, B2-tasemel mõlemas vaadeldud tunnis ning C1-tasemel samuti mõlemas vaadeldud tunnis.

A1–B1-tasemel kuulati õpikute kuulamistekste (viies tunnis) ning e-õppekomplekti „Keelekliik“ (Kingisepp, Ilves 2012) videotekste (neljas tunnis). Kuulamistekstid olid autentselaadsed. B2- ja C1-tasemel kuulati autentset materjali internetist, milleks olid muusikavideod ja telesaade ning autentselaadseid õpiku juurde kuuluvaid videoid. Kuulamistekstid olid vaatleja hinnangul mitmekesised ja tasemekohased.

Kuulamisülesanded olid kuulamiseelsed, -aegsed ja -järgsed. A1-tasemel olid kasutusel kuulamiseelsed ja kuulamisjärgsed ülesanded. Kuulamiseelseks ülesandeks oli iseseisvalt küsimustega tutvumine enne video vaatamist, kuulamisjärgne ülesanne oli küsimustele vastamine suures rühmas või paarides Zoomi ruumis. A2-tasemel tehti kuulamisaegseid ja kuulamisjärgseid ülesandeid: õppijad kordasid suletud mikrofonidega kuulnud lauseid ja fraase, kuulasid helifailist küsimust ja vastasid sellele suures rühmas pildi järgi, kirjutasid kuulamise ajal lünka puuduvaid sõnu ja märkisid kuulnud sõnu. Kuulamisjärgse ülesandena loeti kuulatud dialooge suures rühmas ja lisati sinna isiklikku infot. B2- ja C2-tasemel tehti kuulamiseelseid ja kuulamisjärgseid ülesandeid: vastati õpetaja küsimustele või vesteldi temaga seotult enne video vaatamist ning arutleti või vastati küsimustele suures rühmas pärast video vaatamist.

Mängustatud ülesandeid kuulamise õpetamisel ei kasutatud. Kuulamisstrateegiatest nõudsid A1–B1-taseme kuulamisülesanded tähelepanelikku kuulamist ja B2–C1-taseme kuulamisülesanded kriitilist kuulamist.

Kuulamisoskuse arendamine oli klassis toimuvale sarnane selle poolest, et õpetaja jagas kuulamisteksti ekraanil ja erines selle poolest, et õppijad kuulasid tekste individuaalselt oma arvutist ja tegid mõningaid ülesandeid Zoomi ruumides ning sellisel juhul ei ole õpetajal täielikku ülevaadet, kuidas õppijad toime tulevad.

### 4.1.3. Rääkimisoskuse õpetamine distantsõppetundides

Rääkimisoskust õpetati kõigis vaadeldud 14 tunnis. Ühes tunnis (Õ10) tegeldi rääkimisoskusega terve tunni vältel, teistes tundides osa ajast.

Rääkimisülesannete tüüpide kokkuvõte on esitatud tabelis 8.

**Tabel 8. Rääkimisoskuse õpetamine. Rääkimisülesanded**

| Õppijate tegevus   | A1<br>(3 rühma)                   | A2<br>(4 rühma)                   | B1<br>(3 rühma)        | B2<br>(2 rühma)          | C1<br>(2 rühma)         |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Suures rühmas soojendus-vestlus, õppijad küsivad või õpetaja küsib, enamik õppijatest vastavad         | -                                 | Õ4(5min)<br>Õ5(2min)<br>Õ7(12min) | Õ8(9min)<br>Õ9(6min)   | Õ11(26min)<br>Õ12(23min) | Õ13(4min)<br>Õ14(15min) |
| Suures rühmas teemakohane vestlus, õpetaja küsib ja õppijad vastavad järjest                           | Õ1(23min)<br>Õ2(5min)<br>Õ3(3min) | Õ4(4min)<br>Õ6(11min)             | Õ9(2min)<br>Õ10(75min) | -                        | Õ13(17min)              |
| Suures rühmas teemakohane vestlus, õppijad küsivad näite järgi ja vastavad järjest ahelas              | Õ3(8min)                          | -                                 | -                      | -                        | -                       |
| Teemakohane vestlus Zoomi ruumides (2–4 in) paarides, õppijad küsivad õpiku küsimusi ja vastavad neile | Õ2(9min)<br>Õ3(12min)             | Õ6(14min)<br>Õ7(11min)            | -                      | -                        | -                       |
| Suures rühmas õppijad avaldavad järjest oma arvamust   | -                                 | -                                 | -                      | Õ11(18min)<br>Õ12(26min) | Õ14(20min)              |
| Zoomi ruumides (3 in), õppijad avaldavad oma arvamust  | -                                 | Õ7(5min)                          | -                      | -                        | Õ14(20min)              |
| Suures rühmas improdialoog sõnakaartidega, üks paar räägib, teised kuulavad                            | -                                 | -                                 | Õ9(10min)              | -                        | -                       |
| Zoomi rühmades (2–3 in) õppijad lõpetavad dialoogi lausealguseid                                       | -                                 | -                                 | Õ9(11min)              | -                        | -                       |

Rääkimisülesandeid tehti suures rühmas või Zoomi ruumides. A1-taseme rääkimisülesanneteks oli teemakohane vestlus suures rühmas, kus õpetaja esitas küsimusi ja õppijad vastasid järjest või esitasid õppijad ise näite järgi küsimusi ja vastasid neile ahelas. Samuti vestlesid õppijad paarides või väikestes rühmades Zoomi ruumides (2–4 in). A2-tasemel algasid kaks tundi soojendusvestlusega suures rühmas. Kahes tunnis toimus teemakohane vestlus ja õpetaja küsimustele vastamine suures rühmas ning Zoomi ruumides paarides, kus õppijad küsisid õpiku küsimusi ja vastasid neile. Ühes tunnis avaldasid õppijad Zoomi ruumides arvamust (kes võiks elada tekstis kirjeldatud majas).

B1-tasemel algasid kaks tundi soojendusvestlusega suures rühmas. Kahes tunnis toimus suures rühmas teemakohane vestlus ja järjest õpetaja küsimustele vastamine. Ühes tunnis toimus terve tunni vältel „Kuldvillaku“ mäng, milles õppijad vastasid ükshaaval mängus esitatud küsimustele. Ühes tunnis tehti suures rühmas kahe õppijaga improdioloogi sõnakaartidega ja Zoomi rühmades improviseeritud dialooge, kus õppijad pidid oma sõnadega lõpetama dialoogi lausealgused.

B2- ja C1-tasemel algasid kõik tunnid soojendusvestlusega suures rühmas. Ühes tunnis toimus suures rühmas teemakohane vestlus ja järjest õpetaja küsimustele vastamine. Kolmes tunnis avaldasid õppijad suures rühmas järjest oma arvamust ja arutlesid. Ühes tunnis toimus „Kuldvillaku“ küsimuste arutelu nii suures rühmas kui ka Zoomi ruumides. Õpetaja ei käinud Zoomi ruumides kuulamas, kuna vastuseid arutati kohe pärast ruumide sulgumist ka suures rühmas.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõtte rääkimisoskuse õpetamisel on esitatud tabelis 9.

**Tabel 9. Rääkimisoskuse õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Zoomi roomid     | Õ2, Õ3          | Õ6, Õ7          | Õ9              | -               | Õ14             |
| Ekraani jagamine | Õ1, Õ3          | -               | Õ9, Õ10         | -               | Õ13, Õ14        |
| Zoomi tahvel     | Õ1              | -               | -               | -               | -               |

|                    |    |   |     |     |     |
|--------------------|----|---|-----|-----|-----|
| Drive'i dokument   | Õ3 | - | Õ10 | -   | -   |
| Veebitekstitid     | -  | - | -   | -   | Õ13 |
| Vestlusaken        | -  | - | Õ8  | Õ12 | -   |
| Sõnaveeb           | Õ1 | - | -   | -   | -   |
| „Kuldvillaku“ mäng | -  | - | Õ10 | -   | Õ14 |
| Wordwall           | -  | - | Õ9  | -   | -   |

A1-tasemel kirjutas üks õpetaja näited jagatud ekraanil tööraamatusse ja näitas ekraanil Sõnaveebi. Üks õpetaja kirjutas õppijate lauseid Zoomi-tahvlile. Üks õpetaja kirjutas näiteid Drive'i dokumenti. Kaks õpetajat lasid õppijail teha ülesandeid Zoomi ruumides. A2-tasemel tehti kahes tunnis rääkimisülesandeid Zoomi ruumides. B1-tasemel lasi üks õpetaja teha ülesandeid Zoomi ruumides. Ühes tunnis kirjutas õpetaja raskemaid sõnavorme õppijate jaoks vestlusaknasse.

Üks õpetaja kirjutas raskemaid sõnavorme ekraanil Drive'i dokumenti. Üks õpetaja jagas ekraanil mälumängu „Kuldvillak“ mängulauda ja üks õpetaja (Õ9) näitas ekraanil sõnu Wordwalli kaartidelt. B2-tasemel kasutas üks õpetaja vestlusakent. C1-tasemel jagas üks õpetaja ekraanil „Kuldvillaku“ mängulauda ja üks õpetaja videot. Ühes tunnis kasutati Zoomi ruume „Kuldvillaku“ küsimuste vastuste arutamiseks.

### **Rääkimisoskuse õpetamise kokkuvõte**

Rääkimisoskust õpetati kõigis vaadeldud 14 tunnis. Ühes tunnis (Õ5) arendati rääkimisoskust vähesel määral tunni alguses paari minuti jooksul. Ühes tunnis (Õ10) tegeldi ainult rääkimisoskusega terve tunni vältel. Kõige rohkem räägiti suures rühmas. Kõigil keeleoskustasemetel peale A1 viisid õpetajad tunni alguses läbi soojendusvestlusi, mille käigus nad vestlesid kogu õpperühmaga. A2-tasemel viis soojendusvestlust läbi kaks õpetajat neljast, B1-tasemel kaks õpetajat kolmest ning B2- ja C1-tasemel kõik õpetajad.



Ka tunni põhiosas tehti rääkimisülesandeid kõige rohkem suures rühmas, kus õpetaja juhtis teemakohast vestlust ja õppijad vastasid õpetaja küsimustele järjest või avaldasid järjest oma arvamust. Sellist rääkimisviisi kasutati A1-taseme kõigis tundides, A2-taseme kolmest rääkimisoskusega tegelevast tunnist kahes, B2-taseme kolmest vaadeldud tunnist samuti kahes ning samuti mõlemas B2-taseme tunnis ja mõlemas C1-taseme tunnis. A1-tasemel kasutati ühes tunnis ka rääkimisviisi, kus õppijad esitasid ise küsimusi ning vastasid neile ahelas. Ühes B1-taseme tunnis tehti suures rühmas improdialoogi Wordwalli sõnakaartidel olevaid sõnu kasutades. Seda tegid aga vaid mõned õpilased ja ülejäänud kuulasid.

Zoomi rühmades töötati rääkimisoskuse õpetamise ülesandeid täites kuues tunnis. Nii A1- kui ka A2-tasemel oldi kahe-kolmekaupa Zoomi ruumides kahes tunnis. Kõigis neis tundides vastasid õppijad Zoomi ruumides õpiku küsimustele suuliselt. Lisaks avaldasid õppijad ühes A2-tunnis Zoomi ruumides ka oma arvamust. B1-tasemel töötati Zoomi ruumides ühes tunnis, kus õppijad tegid toetatud rääkimisülesannet: lõpetasid dialoogi lausealguseid oma sõnadega. Ühes C1-taseme rühmas avaldasid õppijad Zoomi ruumides oma arvamust. Mõned õpetajad käisid Zoomi ruumides õppijaid kuulamas.

Veebivahenditest kasutati rääkimisoskuse õpetamisel peale Zoomi ruumide kõige rohkem ekraani jagamist, seda tegid kuus õpetajat. Kaks õpetajat kasutasid ka vestlusakent. Kaks õpetajat viisid läbi veebipõhist „Kuldvillaku“ mängu. Üks õpetaja kasutas Wordwalli, üks õpetaja Zoomi tahvlit, üks õpetaja Drive'i dokumenti, üks õpetaja veebiteksti ja üks õpetaja Sõnaveebi.

Rääkimisülesanded tundusid vaatlejale tasemekohased. Mängustatud ülesandeid kasutati paaril korral (improdialoog, „Kuldvillak“). Paljude tunnid algasid soojendusvestlusega. Vaatleja hinnangul olid ülesanded huvitavad ja seotud eluliste teemadega, enamik õpetajatest pööras tähelepanu sellele, et kõik osalejad saaksid vastata, rääkimisülesannete lõpus tehti sageli tagasisideringe, kus õppijad said rääkida, mida said teada kaaslaste kohta. A1–B1-tasemel olid vestlusteemad ette antud, B2–C1-tasemel oli tundides ka vaba vestlust ja arutelu. Õppijad said rohkem rääkida nendes tundides, kus töötati nii suures rühmas kui ka Zoomi ruumides ja tehti mängustatud ülesandeid.

Rääkimisoskuse õpetamine sarnanes klassiruumis toimuvaga selle poolest, et kasutati sarnaseid ülesandeid, mida saab ka klassiruumis teha (ahelrääkimine, küsimustele vastamine, improodialoog, „Kuldvillak“ jne). Rääkimisoskuse õpetamine erines klassiruumis toimuvast selles mõttes, et klassiruumis on õpetajal rääkimisülesannete ajal kõigist õppijatest parem ülevaade, veebitunnis ei jõua õpetaja suurema grupi puhul kõikidesse Zoomi ruumidesse õppijaid kuulama ja vajaduse korral aitama.

#### 4.1.4. Kirjutamisoscuse õpetamine distantsõppetundides

Kirjutamisoscust õpetati distantsõppetundides vähe, vaadeldud 14 tunnist vaid kahes: ühes A1-taseme tunnis (Õ3) ja ühes B2-taseme tunnis (Õ12). Kahes A2-taseme tunnis (Õ6, Õ7) jäeti kirjutamisülesanne kodutööks.

Kirjutamisülesannete tüüpide kokkuvõte on esitatud tabelis 10.

**Tabel 10. Kirjutamisoscuse õpetamine. Kirjutamisülesanded**

| Õppijate tegevus                    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Muutsid alusteksti                  | Õ3(25min)       | -               | -               | -               | -               |
| Kirjutasid poolt- ja vastuargumente | -               | -               | -               | Õ12(9min)       | -               |

A1-tasemel tehti kirjutamisülesandeid ühes tunnis ja nendeks olid alustekstile tuginevad muutmisülesanded. Esimese ülesandena pidid õppijad näite järgi kirjutama nelja inimese rahvuse, päritolu ja keeleoscuse kohta, teises ülesandes looma näidisteksti järgi lühikese teksti enda kohta (nimi, päritolu, keeleoscus). B2-tasemel kirjutasid õppijad etteantud teema kohta vestlusaknasse poolt- ja vastuargumente. Kõiki ülesandeid tehti suures rühmas.

A2-tasemel jäi ühes tunnis (Õ6) kodutööks alusteksti põhjal enda kohta teksti kirjutamine ja teises tunnis (Õ7) pidid õppijad joonistama ja kirjutama oma unistuste majast.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõtte kirjutamisoskuse õpetamisel on esitatud tabelis 11.

**Tabel 11. Kirjutamisoskuse õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Ekraani jagamine | Õ3              | -               | -               | -               | -               |
| Drive'i dokument | Õ3              | -               | -               | -               | -               |
| Vestlusaken      | -               | -               | -               | Õ12             | -               |

Veebivahendeid kasutasid mõlemad kirjutamisoskust õpetanud õpetajad. A1-tasemel jagas õpetaja ekraani ning kirjutas alguses lausete algused ja kontrollimise käigus õppijate vastuseid Drive'i dokumenti. B2-tasemel kirjutas õpetaja teema vestlusaknasse ja lasi õppijatel sinna poolt- ja vastuargumente kirjutada.

### **Kirjutamisoskuse õpetamise kokkuvõtte**

Kirjutamisoskust õpetati distantsõppetundides väga vähe. A1-tasemel õpiti kirjutama näidisteksti toel. B2-tasemel loodi ühistööna poolt- ja vastuargumente. Kirjutamisülesanded olid tasemkohased ning vaatleja hinnangul huvitavad, sest õppijad töötasid aktiivselt kaasa.

Kirjutamisülesanded sarnanesid klassis läbi viidavatega selle poolest, et A1- tasemel kirjutasid õppijad käsitsi tööraamatusse. Kirjutamisülesanded erinesid klassis tehtavatest selle poolest, et õppijad kirjutasid B2-tasemel arvutis ülesande vastuseid vestlusaknasse ja A1-tasemel sai õpetaja õppijate vastuseid ekraani jagades parandada Drive'i dokumendis. Veebitunnis ei näe õpetaja õppijate kirjutamisprotsessi. Pikemaid kirjutamisülesandeid eelistatakse nii tava- kui ka veebitunnis jätta kodutööks.

#### 4.1.5. Grammatika õpetamine distantsõppetundides

Grammatikaoskust õpetati vaadeldud 14 tunnist 13 tunnis ning ei õpetatud vaid ühes B1-taseme tunnis (Õ10).

Grammatikaseletuste ja -ülesannete kokkuvõte on esitatud tabelis 12.

**Tabel 12. Grammatika õpetamine. Grammatikaseletused ja -ülesanded**

| <b>Õppijate tegevus</b>  | <b>A1<br/>(3 rühma)</b>            | <b>A2<br/>(4 rühma)</b>                         | <b>B1<br/>(3 rühma)</b> | <b>B2<br/>(2 rühma)</b>    | <b>C1<br/>(2 rühma)</b>  |
|--|------------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Suures rühmas kuulavad õppijad õpetaja grammatikaseletust                                  | Õ1(4min)<br>Õ2(7min)               | Õ4(1min)<br>Õ5(15min)<br>Õ6(10min)              | Õ8(5min)                | -                          | -                        |
| Suures rühmas kontrollivad õppijad ja õpetaja kodutööd                                     | Õ1(8min)                           | -   | -                       | Õ11(35 min)<br>Õ12 (47min) | Õ13(15min)<br>Õ14(28min) |
| Zoomi ruumis õppijad harjutavad suuliselt  | Õ1(13min)<br>Õ2(7min)<br>Õ3(8min)  | Õ4(23min)<br>Õ6(14min)                          | Õ9(10min)               | -                          | Õ13(16min)               |
| Suures rühmas õppijad kirjutavad individuaalselt lauseid või küsimusi                      | Õ1(16min)<br>Õ2(4min)              | Õ4(17min)<br>Õ7(5min)                           | -                       | -                          | -                        |
| Suures rühmas õppijad ütlevad suuliselt järjest lauseid (või vastavad õpetaja küsimustele) | Õ1(17min)<br>Õ2(15min)<br>Õ3(9min) | Õ4(11min)<br>Õ5(23min)<br>Õ6(13min)<br>Õ7(2min) | Õ8(10min)<br>Õ9(22min)  | -                          | Õ13(11min)               |
| Suures rühmas täidavad õppijad vormitabelit  | Õ1(7min)                           | Õ4(5min)  | -                       | -                          | -                        |
| Suures rühmas kordavad õppijad õpetaja järel kooris  | Õ3(1min)                           | -   | -                       | -                          | -                        |
| Suures rühmas täidavad õppijad õpikuharjutust järjest suuliselt (ja kirjalikult)           | -                                  | Õ5(8min)  | Õ8(17min)               | -                          | Õ13(5min)                |
| Suures rühmas teevad õppijad järjest tõlkeharjutust suuliselt                              | -                                  | Õ5(10min)                                       | -                       | -                          | -                        |
| Suures rühmas teevad õppijad iseseisvalt harjutust LearningApps                            | -                                  | Õ5(13min)                                       | -                       | -                          | -                        |

A1-tasemel seletasid kaks õpetajat suures rühmas grammatikateemasid. Kõigis kolmes tunnis harjutati õpitavat grammatikateemat suuliselt nii suures rühmas kui ka kahekolmekaupa Zoomi rühmades. Kahes tunnis kirjutati suures rühmas individuaalselt lauseid või küsimusi. Ühes tunnis täideti suures rühmas koos vormitabelit, ühe tunnis korraldati suures rühmas koos õpitavaid vorme ning ühes tunnis kontrolliti suures rühmas koos kodutööd.

A2-taseme kolmes tunnis seletas õpetaja suures rühmas õpitavat grammatikateemat. Kõigis neljas tunnis harjutati õpitavat grammatikateemat suuliselt suures rühmas ning kahes tunnis ka kahekolmekaupa Zoomi rühmades. Kahes tunnis kirjutati suures rühmas individuaalselt lauseid või küsimusi. Ühes tunnis täideti suures rühmas koos vormitabelit. Ühes tunnis täitsid õppijad koos suures rühmas traditsioonilist õpikuharjutust suuliselt järjest ja ka kirjalikult. Ühes tunnis tehti koos suures rühmas suuliselt tõlkeharjutust. Ühes tunnis tegid õppijad suures rühmas iseseisvalt harjutust LearningAppsis.

B1-taseme ühes tunnis seletas õpetaja suures rühmas õpitavat grammatikateemat. Kahes tunnis harjutati õpitavat grammatikateemat suuliselt suures rühmas ning ühes tunnis ka kahekolmekaupa Zoomi rühmades. Ühes tunnis täitsid õppijad koos suures rühmas traditsioonilist õpikuharjutust suuliselt järjest ja ka kirjalikult.

B2-tasemel kontrolliti kahes tunnis suures rühmas koos kodutööd. Grammatikat eraldi ei seletatud. Vajaduse korral andis õpetaja lühiselgitusi töö käigus.

C1-tasemel kontrolliti mõlemas tunnis suures rühmas koos kodutööd. Ühes tunnis harjutati õpitavat grammatikateemat suuliselt suures rühmas ja kahekolmekaupa Zoomi rühmades ning täideti koos suures rühmas traditsioonilist õpikuharjutust suuliselt järjest ja ka kirjalikult. Mõlemas tunnis kontrolliti ka suures rühmas koos kodutööd. Grammatikat eraldi ei seletatud. Vajaduse korral andis õpetaja lühiselgitusi töö käigus. Mõned õpetajad käisid Zoomi ruumides õppijaid kuulamas.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõtte grammatika õpetamisel on esitatud tabelis 13.

**Tabel 13. Grammatika õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Zoomi roomid     | Õ1, Õ2, Õ3      | Õ4, Õ6          | Õ9              | -               | Õ13             |
| Ekraani jagamine | Õ1, Õ2, Õ3      | Õ4, Õ5, Õ6      | -               | Õ11, Õ12        | Õ13, Õ14        |
| Drive'i dokument | Õ3              | -               | -               | Õ11             | -               |
| Sõnaveeb         | Õ1              | -               | -               | -               | -               |
| Vestlusaken      | Õ2              | -               | Õ9              | -               | Õ13             |
| LearningApps     | -               | Õ5              | -               | -               | -               |

Seitsmes tunnis harjutati õpitavaid grammatikateemasid kahe-kolmele suuliselt Zoomi ruumides. Kümnes tunnis jagas õpetaja ekraani tööraamatu, slaidiesitluse, Drive'i dokumendi või Sõnaveebi näitamiseks. Kolmes tunnis kasutas õpetaja vestlusakent, üks õpetaja kirjutas sinna rühmatöö küsimused, üks õpetaja näitelauseid ja üks õpetaja ülesande vastuseid. Ühes A2-tunnis tegid õppijad iseseisvalt grammatikaharjutust LearningAppsis.

### **Grammatika õpetamise kokkuvõte**

Grammatikat õpetati 14 tundi 13 tunnis. Õpetaja selgitas grammatikat eraldi kuues tunnis, kõik madalamatel keeleoskustasemetel. Kõrgematel keeleoskustasemetel grammatikat eraldi ei selgitatud, vajaduse korral andis õpetaja töö käigus lühikesi selgitusi. Kodutööd kontrolliti viies tunnis: ühes A1-taseme tunnis ja kõigis kõrgema taseme tundides, seejuures kestis see tunnist suure osa.

Kümnes tunnis, sh kõigis A- ja B1-taseme tundides harjutati suures rühmas suuliselt õpitavat grammatikateemat. Zoomi ruumides kahe-kolmelele harjutati grammatikat seitsmes tunnis, neist kuus A- ja B1-tasemel. Ainult A-tasemel kirjutati suures rühmas individuaalselt lauseid või küsimusi ning täideti koos vormitabelit. Ühes A1-taseme

tunnis korrati koos õpitavaid vorme. Kolmes tunnis täideti koos traditsioonilisi grammatikaharjutusi (lünkade täitmine, õige sõna valimine, variantide ühendamine) ning ühes tunnis tõlkeharjutust. Ühes A2-tunnis täitsid õppijad individuaalselt LearningAppsi harjutust.

Veebivahenditest kasutati grammatika õpetamisel kõige rohkem ekraani jagamist – kümnes tunnis. Zoomi ruumides harjutati õpitavat grammatikateemat seitsmes tunnis, seejuures rohkem madalamatel keeleoskustasemetel. Kolmes tunnis kasutati vestlusakent ning ainult ühes tunnis LearningAppsi.

Grammatikaseletused ja -harjutused olid tasemekohased. Grammatika harjutamiseks kasutati nii traditsioonilisi kirjalikke harjutusi kui ka suulist grammatika harjutamist. Väga vähe kasutati digivahendite võimalusi. Grammatikaharjutused tundusid vaatelejale huvitavad, sest tehti nii suulisi kui ka kirjalikke, individuaalseid kui ka Zoomi rühmas grammatikaharjutusi.

Grammatika õppimine sarnanes klassiruumis toimuvaga selle poolest, et õpetaja seletas grammatikateemasid sarnaselt klassis toimuvale ja ülesanded oli sarnased. Grammatika õpetamine erines klassiruumis toimuvast selle poolest, et kirjalikke grammatikaülesandeid tööraamatus täites ei näinud õpetaja õpilaste töid ja Zoomi ruumides ei jõudnud kõiki õppijaid kuulama.

#### **4.1.6. Sõnavara õpetamine distantsõppetundides**

Sõnavara õpetati vaadeldud 14 tunnist seitsmes tunnis: kõigis kolmes A1-taseme tunnis, kahes A2-taseme tunnis, ühes B1-taseme tunnis ja ühes C1-taseme tunnis.

Sõnavaraülesannete kokkuvõte on esitatud tabelis 14.

**Tabel 14. Sõnavara õpetamine. Sõnavaraülesanded**

| <b>Õppijate tegevus</b>  | <b>A1<br/>(3 rühma)</b> | <b>A2<br/>(4 rühma)</b> | <b>B1<br/>(3 rühma)</b> | <b>B2<br/>(2 rühma)</b> | <b>C1<br/>(2 rühma)</b> |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Suures rühmas rühmitavad õppijad kirjalikult koos õpetajaga sõnu                                       | Õ1(9min)<br>Õ3(2min)    | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Suures rühmas nimetavad õppijad sõnu järjest või kooris (Quizleti, fotode, kaartide järgi või niisama) | Õ2(32min)<br>Õ3(10min)  | Õ6(15min)<br>Õ7(17min)  | Õ9(13min)               | -                       | Õ14(17min)              |
| Suures rühmas kirjutavad õppijad koos sõnu tööraamatusse (plaanile, pildile)                           | -                       | Õ7(9min)                | -                       | -                       | -                       |
| Zoomi ruumis (2–4 in) õppijad küsivad-vastavad uute sõnadega   | Õ3(19min)               | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Zoomi ruumis (3 in) teevad õppijad Flippity harjutust (lisavad sõnu)                                   | -                       | Õ6(32min)               | -                       | -                       | -                       |
| Suures rühmas teevad õppijad LearningAppsi harjutust suuliselt (sorteerimisharjutus)                   | Õ3(2min)                | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Zoomi ruumis (3-4 in) teevad õppijad õpiku harjutust (lünkade täitmine)                                | -                       | -                       | -                       | -                       | Õ14(13min)              |
| Suures rühmas teevad õppijad kirjalikku õpikuharjutust (lünkade täitmine, küsimustele vastamine)       | Õ3(20min)               | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Suures rühmas õpetaja küsib ja õppijad vastavad uute sõnadega järjest                                  | Õ1(4min)                | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Suures rühmas kontrollivad õppijad koos õpetajaga järjest õpikuharjutust                               | -                       | -                       | -                       | -                       | Õ14(15min)              |
| Suures rühmas õppijad küsivad üksteiselt küsimusi ja vastavad järjest                                  | Õ1(3min)<br>Õ3(24min)   | -                       | -                       | -                       | -                       |
| Suures rühmas õpetaja seletab sõnamoodustust   | -                       | Õ6(2min)                | -                       | -                       | Õ14(2min)               |



A1-tasemel tehti sõnavaraülesandeid peamiselt koos kogu õpperühmaga. Kirjalikult täitsid õppijad õpikuharjutusi: rühmitasid sõnu, täitsid lünki ja vastasid küsimustele. Suuliselt harjutati uusi sõnu neid korrates ning õpetaja küsimustele uute sõnadega vastates või ise uute sõnadega küsimusi esitades ja kaaslaste küsimustele vastates. Viimast tehti nii suures rühmas kui ühes tunnis ka paarides või väikestes rühmades Zoomi ruumides. Ühes tunnis rühmitati sõnu suures rühmas ka LearningAppsi kasutades.

A2-tasemel kirjutati suures rühmas ühiselt uusi sõnu korteri plaanile ja maja pildile. Ühiselt suures rühmas õpiti sõnu ka Quizleti kaartidelt või õpetaja näidatud kaartidelt. Näiteks näitas õpetaja riikide nimedega kaarte enda käes ning õppijad pidid nimetama kaardi järgi pealinna ja rahvuse. Õppijad tegid LearningAppsi ja Flippity sõnavaraülesandeid ka väikestes rühmades Zoomi ruumides, kus üks õppijatest jagas teistele ekraanil ülesannet ja seda täideti ühiselt. Ühes tunnis tegid õppijad kõik koos suures rühmas sõnade sorteerimisharjutust LearningAppsis. Ühes tunnis seletas õpetaja ka lühidalt sõnamoodustuse reeglit.

B1-tasemel näitas õpetaja suures rühmas enda ekraanilt Quizleti kaarte ja õppijad nimetasid suuliselt lünka sobivaid sõnu. C1-tasemel nimetasid õppijad suures rühmas foto järgi sobivaid liitomadussõnu, õppisid veidi sõnamoodustust ja tegid Zoomi ruumis lünkade täitmise harjutust ning kontrollisid seda hiljem suures rühmas.

Veebivahendite kasutamise kokkuvõte sõnavara õpetamisel on esitatud tabelis 15.

**Tabel 15. Sõnavara õpetamine. Veebivahendid**

| Veebivahendid    | A1<br>(3 rühma) | A2<br>(4 rühma) | B1<br>(3 rühma) | B2<br>(2 rühma) | C1<br>(2 rühma) |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Zoomi roomid     | Õ3              | Õ6              | -               | -               | Õ14             |
| Ekraani jagamine | Õ1, Õ2, Õ3      | Õ6, Õ7          | Õ9              | -               | Õ14             |
| Vestlusaken      | Õ2              | -               | -               | -               | Õ14             |
| Sõnaveeb         | Õ1              | -               | -               | -               | -               |
| LearningApps     | Õ3              | Õ6              | -               | -               | -               |
| Flippity         | -               | Õ6              | -               | -               | -               |
| Quizlet          | -               | Õ7              | -               | -               | -               |

A1-tasemel kasutasid kõik kolm õpetajat ekraani jagamist, Õ1 jagas ekraanil tööraamatut ja kirjutas sinna vastuseid ning sõnade tähenduse selgitamiseks jagas ekraanil Sõnaveebi. Õ2 jagas ekraanil sõnavihikut ja tabelit, Õ3 jagas ekraanil slaide ja Drive'i dokumente, kuhu kirjutas õppijate öeldud tööraamatu harjutuse vastused (riik, keel, rahvus). Õ2 kasutas ka vestlusakent, kuhu kirjutas numbreid, mida tunnis harjutati ja küsimusi. Õ3 tunnis harjutasid õppijad sõnavara väikestes rühmades Zoomi ruumides ja tegid suures rühmas LearningAppsi sõnade rühmitamisharjutust. A2-tasemel jagas kaks õpetajat ekraani, Õ6 kirjutas Zoomi-tahvlile näiteid, kuidas moodustada rahvusi ja jagas ekraanil LearningAppsi ja Flippity harjutust, Õ7 jagas heliga Quizlet'i sõnakaarte ja tööraamatu harjutusi. Ühes tunnis (Õ6) töötasid õppijad Zoomi ruumides ja tegid väikeses rühmas LearningAppsi ja Flippity harjutusi, üks õppija jagas Zoomi ruumis teistele õppijatele ekraani ja täitis sekretäri rolli. B1-tasemel jagas õpetaja ekraani lüngaga Quizlet'i kaarte sõnade õppimiseks. C1-tasemel jagas õpetaja ekraani fotode näitamiseks, õppijad kirjutasid nende põhjal vestlusaknasse sobivaid sõnu ning töötasid Zoomi ruumides, kus nad tegid õpikust väikeses rühmas lünkade täitmise harjutust.

### **Sõnavara õpetamise kokkuvõte**

Sõnavara õpetati 14 tundi seitsmes: kuues madalama taseme tunnis ja ühes kõrgema taseme tunnis. Sõnavara harjutati nii suuliselt kui ka kirjalikult.

Kõige rohkem (kuues tunnis) nimetati suures rühmas sõnu järjest või korraga, selleks kasutati ka kaarte, fotosid või Quizlet'i kaarte. Samuti vastati suures rühmas õpetaja küsimustele uute sõnadega või esitati ise küsimusi ja vastati neile uute sõnadega (kahes tunnis). Kirjalikult rühmitati suures rühmas sõnu (kahes tunnis), kirjutati sõnu pildile või plaanile (ühes tunnis), tehti kirjalikku õpikuharjutust (ühes tunnis), kontrolliti kirjalikku õpikuharjutust (ühes tunnis).

Zoomi ruumides esitati paarides või väikestes rühmades üksteisele küsimusi ja vastati neile uute sõnadega (ühes tunnis), tehti LearningAppsi ja Flippity sõnavaraharjutusi (ühes tunnis) ja tehti kirjalikku traditsioonilist õpikuharjutust (ühes tunnis). Sõnavara seletati veidi vaid kahes tunnis. A1-taseme tunnis üks õpetaja kasutas ainult eesti keelt ja jagas õppijatele tunnis sõnade tõlkimiseks Sõnaveebi, kaks õpetajat kirjutasid mõne raskema

sõna vestlusaknasse, seletasid vajadusel ka vene või inglise keeles. Ühes tunnis aitas üks õppija tõlkida õpetaja juttu ukraina keelde. A2-tasemel seletas üks õpetaja sõnavara ainult eesti keeles, teine õpetaja seletas sõnu eesti keeles teiste sõnadega või vajadusel inglise ja vene keeles. B1-tasemel seletas õpetaja sõnu ainult eesti keeles teise mõiste kaudu. C1-tasemel toimus töö sõnavaraga ja õpetaja parandas õppijaid ning kirjutas vestlusaknasse ja seletas neid sõnu, kus vigu tehti. Õppijad arutlesid uute sõnade üle koos õpetajaga ja tõid näiteid.

Sõnavaraharjutused olid vaateleja hinnangul tasemekohased, mitmekesised ja huvitavad. Mängustatud improülesandeid ei kasutatud, kuid tundides tehti sõnavaramänge, kui õppijad nimetasid sõnu ahelana või foto või Quizlet'i sõnakaartide järgi, kirjutasid sõnu plaanile või plidile ja tegid sõnavaraharjutusi LearningApps'is ja Flippity's.

Paljusid sõnavaraülesandeid tehti sarnaselt klassiruumis toimuvaga. Sõnavara õppimine erines klassiruumis toimuvast selles mõttes, et liikumist nõudvaid sõnavaraharjutusi ei tehtud üldse.

## **4.2. Intervjuud õpetajatega**

### **Kuulamisoskuse õpetamine distantsõppes**

Peaaegu pool vastajatest (kuus õpetajat) arvab, et kuulamist on veebitunnis lihtne õpetada, see sarnaneb tavatunniga, kuid õppijad suudavad isegi paremini keskenduda ning kuulata pikemaid tekste kui klassis. Viis vastajat toob välja ka kuulamise õpetamise probleeme: õppijad ei kuule õpetaja jagatud teksti tehniliste probleemide tõttu (lahendus on õppijatele lingi andmine, millelt nad saavad teksti iseseisvalt kuulata), kuulamiseks sobivate videoklippide otsimine on ajamahukas (kõikide õppekomplektide juures neid ei ole), videotekstide juures puuduvad eestikeelsed subtiitrid, kuulamisülesande ja kuulamisteksti samaaegne ekraanil jagamine on keerukas.

### **Lugemisoskuse õpetamine distantsõppes**

Osa õpetajaid (neli vastajat) arvas, et lugemist ei ole distantsõppes raske õpetada ja see ei erine eriti klassiruumis lugemisest. Üks õpetaja lisas, et lugemist saab veebis hästi

õpetada, saab näidata slaididel tekstikesi ja lauseid ning kasutada lugemise ajal lisadokumenti. Osa õpetajaid (kolm vastajat) tõid välja ka lugemisoskuse õpetamisega seotud probleeme. Ühe õpetaja arvates jääb lugemine distantsõppes veidi unarusse. Ühe õpetaja arvates on veebis raskem teha lugemisülesandeid, saada aru, kui palju aega õppijad ülesande tegemiseks vajavad ja kui palju lisaseletusi peaks õpetaja andma. Ühe õpetaja arvates on pikemate tekstide lugemine ajamahukas ja seda ei saa distantsõppe tunnis teha. Üks õpetaja räägib, et veebitunnis on raske edasi anda keeruliste ja grammatiliselt raskepärase väljendusega artiklite sisu. Neid peab õpetaja eeltötlema (kasutama rasvast trükki, kursiivi, värve jne), et õpilaste silmadel oleks ekraanil eksponeeritud kergem haarata.

### **Rääkimisoskuse õpetamine distantsõppes**

Osa õpetajaid (neli vastajat) arvab, et rääkimisoskust saab veebitunnis õpetada probleemideta. Osa õpetajaid (kolm vastajat) aga peab rääkimist veebis veidi raskendatuks. Nad toovad välja, et Zoomi ruumidesse jagatult ei ole õpetajal võimalik kõiki õppijaid jälgida ja õpetaja ei tea, kas ja mis keeles õppijad seal räägivad. Üks õpetaja mainib rääkimise ajamahukust suures rühmas ükshaaval rääkides, teised õppijad peavad sel ajal palju ootama, kuni üks õppija räägib. Kaks õpetajat tunnevad ka, et mänguline vahetu suhtlus, eriti madalamatel keeleoskustasemetel, jääb veebitunnis natukene nõrgemaks. Raskem on viia läbi näiteks rollimänge. Ühe õpetaja hinnangul on veebitunnis raske muuta kõrgemal tasemel olevate õppijate aktsenti.

### **Kirjutamisoskuse õpetamine distantsõppes**

Kirjutamisoskuse õpetamist kommenteeris neli vastajat, kellest kahe arvates on kirjutamist distantsõppes õpetada kerge ja kahe arvates raske. Üks õpetaja peab veebis kirjutamisoskuse õpetamist mugavaks, ta laseb õppijatel kopeerida teksti vestlusaknasse ja kopeerib sealt Zoomi tahvlile, kus ta teksti jooksvalt parandab. Sellist õppeviisi saab tema arvates aga kasutada vaid väiksema õppijate arvu korral. Kaks õpetajat arvavad, et tunnis ei tasu kirjutamise peale aega raisata, vaid kirjutamine tuleks anda kodutööks.

Üks õpetaja peab kirjutamist raskeks nii klassis kui ka veebis. Kõige keerukam tundub talle õppijate kirjutatud tekstide kontrollimine, mis sel juhul, kui kõik oma tekstid ette loeksid, oleks liiga ajamahukas. Kui õppijad saadavad oma tekstid aga õpetajale meili teel, on see neile küll mugav, kuid õpetajal kulub tööde kontrollimiseks palju aega. Lühitekstide puhul peab õpetaja lahenduseks vestlusaknasse kirjutamist. Teine õpetaja peab veebis kirjutamise puhul raskeks kontrolli puudumist selle üle, mida õppijad sel ajal tegelikult teevad. Samuti on võrreldes klassitunniga keerukam jälgida, kui kaugele keegi oma tekstiga jõudnud on ja millist abi vajab.

### **Grammatika õpetamine distantsõppes**

Grammatika õppimisest rääkis intervjuu kümme õpetajat. Neist seitse väitsid, et neil ei ole distantsõppes grammatika õpetamisega probleeme, saab nii seletada kui ka harjutada. Üks õpetaja saadab grammatika materjali eelnevalt õppijatele tutvumiseks ja järgmine tund seletab selle ise üle ning seejärel tehakse ülesandeid. Sama õpetaja mainib, et alguses ta proovis grammatikat ainult klassis seletada ja slaididel näidata, kuid sel juhul on õppijatel ikkagi raske nii kiiresti kõike kirja panna ja sellest ka aru saada. Kaks õpetajat mainivad visuaalsuse tähtsust veebipõhise grammatikaõppe juures, üks neist kasutab selles Google Docsi, mida jagab õppijatega ja kuhu saab trükkida ning vajalikke kohti värvidega rõhutada. Üks õpetaja räägib oma lemmikmeetodist – fraasiõppest. Ta aktiveerib õpitavaid uusi väljendeid Zoomi ekraanil, kuhu kirjutab õppijate spontaansed laused nende väljenditega ja kuhu saab siis kohe värviliselt parandusi teha. Nii kinnistab ta ka grammatikat läbi fraasiõppe.

Kolm õpetajat räägivad grammatika õpetamise raskustest. Kaks õpetajat räägivad kohanemisprogrammi kursustest, kus eeldatakse A-taseme kursustel vahenduskeelela õpet. Mõlema õpetaja arvates on seda aga keerukas läbi viia. Üks õpetaja kasutab siiski grammatika seletamiseks vahekeelt ja arvab, et ka teised õpetajad teevad seda, kui vähegi mõnda õppijatele mõistetavat keelt oskavad. Teine õpetaja saadab tunniväliselt õppijatele meilile või grupilisti lisamaterjale grammatika kohta vene või inglise keele baasil. Üks õpetaja mainib, et ta ei taju alati hästi, kas grammatika jõuab õppijatele kohale. Samas

arvab ta, et klassis on see umbes samamoodi ja ta lihtsalt loodab, et õppijad annavad märku, kui nad millestki aru ei saanud.

### **Sõnavara õpetamine distantsõppes**

Sõnavara õpetamist kommenteeris viis vastajat, kes kõik arvasid, et sõnavara ei ole distantsõppes keeruline õpetada, seda saab hästi korrata ja ka kiiresti kontrollida. Üks õpetaja kirjeldas sõnavara õpetamist veebitunnis nii: „Tavaliselt algab iga uus teema sõnavaraga. Alguses me vaatame pilte, mina nimetan, nad kuulavad, siis me proovime ise, nad proovivad suuliselt nii-öelda õige pildi õige numbriga ja alles siis, nagu kirjutavad õiged nimetused, transport või toidud.“ Üks õpetaja ütleb, et tema laseb õppijatel sageli pakkuda, mis sõnu nad mingi teema kohta teavad ja tema paneb need jagatavale ekraanile kirja. Niimoodi õpitakse sõnavara koosloomes. Üks õpetaja tõi ka välja, et sõnavara saab veebitunnis hästi harjutada, sest on olemas erisugused platvormid, kus saab sõnu õppida erisuguste sõnakaartide ja mängude abil.

### **Veebitundide läbiviimise õppimine**

Osa õpetajaid (viis vastajat) on osalenud keelefirmade poolt oma õpetajatele korraldatud veebitunni läbiviimise koolitustel ja kasutanud keelefirma poolt jagatud juhendmaterjale. Osa õpetajaid (neli vastajat) on osalenud mõnel muul koolitusel (ülikooli koolitused, lühikoolitused õpetajatele, veebikoolitused välismaal) ning kaks õpetajat on vaadanud kolleegide tunde. Kõige rohkem õpetajaid (11 vastajat) on veebitunde läbi viima õppinud omal käel: ise katsetades, internetist materjali otsides ning Youtube'ist õppevideoid vaadates.

### **Puudujäägid distantsõpet läbi viies**

Viis õpetajat tunnevad veebitundi läbi viies puudust vahetust kontaktist ja inimeste energeetikast, nad „ei näe neid füüsiliselt, ei saa silma vaadata, ei teki isiklikumat head kontakti, ei saa aru ja piisavalt abiks olla, kui neil on mingi mure“.

Viis õpetajat tunnevad puudust õppematerjalidest: veebivõtetest ja meetoditest ning mängudest. Nad sooviksid, et oleks mingi koht, kuhu erinevad materjalid on kokku

kogutud, praegu on see, mis olemas, laiali. Samuti soovitakse tänapäevaseid *online*-õpikuid ning erinevaid eri tasemete õppematerjalideks loodud videolõike, millele saab soovi korral subtiitreid lisada ja ära võtta. Üks õpetaja mainis ka paberkujul pilte, sõnaseideid, rollikaarte jmt, mis saaks olla õppijail veebitunnis käes ja mida saaks seega kergesti ülesannetes kasutada. Soovitakse ka programme, millega saaks ise näiteks LearningAppsi ülesandeid kohandada või teha ise erisuguseid lauamänge.

Üks õpetaja tunneb puudust võimalusest näha õppijate Zoomi ruumidesse jagamise korral korraka pilti igast ruumist. Kaks õpetajat nimetavad, et sooviksid ka veebitunnis kasutada füüsilisi meetodeid ja teha liikumist nõudvaid ülesandeid.

Kaks õpetajat tunnevad puudust kolleegide tundide vaatamisest ja võimalusest vajaduse korral kolleegilt nõu küsida. Üks õpetaja arvab, et veebikursuse alguses peaks olema õppijatele soovi korral sissejuhatav tund, milles õpetatakse veebivõimalusi kasutama.

### **Lisamõtted**

Osa õpetajaid (kuus vastajat) ütlevad, et veebitunnid on olevik ja jäävad ka tulevikus. Need on mugavad näiteks inimestele, kes ei ela suurtes linnades ja kelle kodukohas ei toimu nii palju tavakursusi. Paar õpetajat ütlevad, et veebitunnid sobivad väikese rühma (10–12 õppijat) korral ja sobivad pigem õppimisest huvitatud õppijaile ning tavakoolis võib veebitunde olla palju raskem läbi viia. Mõned õpetajad (kolm vastajat) toovad esile vajaduse veebitundide läbiviimise koolituse järele, nende arvates peaks seda näiteks õpetatama ka ülikoolis. Üks õpetaja mainib ka vajadust kolleegide tunde külastada ja sealt häid nippe õppida. Üks õpetaja räägib ka sellest, et talle ei sobi ja ei meeldi igasugused huvitavad mängukesed ja visuaalsed efektid, tema neid ei kasuta.

## 5. LÕPPKOKKUVÕTE JA ARUTELU

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt oli esitatud kaks uurimisküsimust.

**1. Milliseid keeleõppevõtteid ja veebivahendeid kasutatakse eesti keele kui teise keele täiskasvanute distantsõppe kursustel osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpetamisel?**

**2. Kuivõrd vastab eesti keele kui teise keele õpetamine täiskasvanute distantsõppe kursustel kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele?**

Nendele uurimisküsimustele sain vastuse analüüsid 1) tunnivaatlusi osade (lugemine, kuulamine, rääkimine, kirjutamine, grammatika, sõnavara) kaupa ja 2) õpetajate intervjuusid. Järgnevalt on esitatud kokkuvõtvad arutlused eri oskuste kaupa. Oskused on järjestatud vastavalt nende õpetamise sagedusele magistritöö käigus vaadeldud tundides.

### A. Rääkimisoskuse õpetamine

Kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi on rääkimisoskuse arendamine väga oluline (Larsen-Freeman 2007: 121–136). Ka siinses töös vaadeldud tundides õpetati rääkimisoskust kõigis 14 tunnis.

Rääkimisoskuse kommunikatiivseks arenemiseks (Ellis 2003) on õppijail kindlasti vaja saada lisaks piisavale sisendile (Krashen 2015) rohkelt võimalusi produtseerida väljundkeelt (Eskildsen 2008; Swain 1995). Ka veebitunde uurides on välja toodud, et neis on vaja suurendada õppijate suhtlemise osa (Hildebrandt 2020; Gonzales 2017). Kõigis vaadeldud tundides räägiti suures rühmas, kus enamasti juhtis vestlust õpetaja ning õppijad vastasid järjest õpetaja küsimustele või avaldasid oma arvamust. Enamik õpetajatest jälgis, et kõik õppijad saaksid suures rühmas rääkides sõna, kuid on selge, et



suures rühmas jääb iga üksiku õppija rääkimisaeg paratamatult üsna napiks. Keeleõppijaile on väga kasulik rääkida palju ka oma õpingukaaslastega (Sato 2015). Kuigi intervjuudes ütles kümme õpetajat, et nende lemmikõpetamisvõte on teha rääkimisülesandeid Zoomi ruumides paarides või väikestes rühmades, kasutati seda võtet vaadeldud 14 tunnist vaid kuues.

Kommunikatiivsete rääkimisülesannete tüüpe on väga palju (Kärtner 2000c: 27, Richards 2008). Kitsniku ja Miku küsitluses (2021) ütlesid õpetajad, et kasutavad rääkimisoskuse õpetamiseks õpikus olevaid ülesandeid, vaba vestlust rühmas, paarides või paarilisi vahetades, mudeldialooge, rollimänge, improvestlusi ja väitlusi. Siinses töös vaadeldud tundides kasutatavate võtete hulgas domineeris õpetaja juhitud vestlus kogu õpperühmaga. Rääkimisülesanded põhinesid kasutatavatel õppematerjalidel ja õpetaja enda valikutel. Madalama taseme tundides olid vestlusteemad ette antud ning vastati õpiku küsimustele, lõpetati dialoogi lausealguseid oma sõnadega ning avaldati oma arvamust. Kõrgema taseme tunnis avaldati oma arvamust ja vestluse teema oli vabam. Rääkimisülesanded tundusid vaatlejale tasemekohased. Kõiki klassiruumis hästi töötavatest ülesandetüüpidest ei saagi muutmata kujul distantsõppes kasutada, kuid veidi kohendatud kujul sobivad nad üldiselt ka veebitundi.

Rääkimisülesanded peaksid olema järjestatud toetatud ülesannetest vaba rääkimise ülesanneteni (Thornbury 2005). Seda oli vaadeldud tundides näha osaliselt. Suures rühmas rääkides toetasid õpetajad õppijaid, julgustasid vastama, innustasid ja kiitsid õppijaid. Zoomi ruumides töötamise ajal käisid õppijaid vaatamas osa õpetajaid. Paar õpetajat arvas, et Zoomi rääkimisülesannetes on keerukas kõiki jälgida ning õppijad kipuvad omaette olles ka oma emakeeles rääkima.

Kommunikatiivsed rääkimisülesanded peavad olema elulised ja huvitavad (Kitsnik 2020; Kärtner 2000c). Vaadeldud tundides olid rääkimisteemad vaatleja hinnangul üsna elulised ja huvitavad. Rääkimisülesannete tüübid olid aga küllalt ühetaolised, mängustatud ülesandeid kasutati näiteks vaid mõnel korral (kord tehti improdialoogi ja kaks korda „Kuldvillaku“ viktoriini). Üks õpetaja tõi ka intervjuus välja, et distantsõppe tunnis jääb nõrgemaks mänguline ja vahetu suhtlus, eriti madalamatel keeleoskustasemetel. Veebivahendeid, mida saaks rääkimisoskuse arendamisel kasutada,

on erinevaid. Vaadeldud tundides kasutati neid piiratud hulgal. Peale Zoomi ruumide kasutati kuues tunnis ekraani jagamist, kahes tunnis vestlusakent, kahes tunnis „Kuldvillaku“ mängu, ühes tunnis Sõnaveebi, ühes tunnis Wordwalli ja ühes tunnis veebitekste.

Kokkuvõttes kasutati distantsõppe tundides rääkimisoskuse õpetamiseks kõige rohkem vestlust suures õpperühmas õpetaja juhtimisel. Veebivahendeid kasutati rääkimisoskuse õpetamisel mõningal määral, sh Zoomi ruume (mis võimaldavad õppijatel vestelda väikestes rühmades) alla poole tundidest ning mängulisemaid vahendeid veidi alla veerandi tundidest. Seega ei kasutanud õpetajad kõiki võimalusi, mis distantsõppes rääkimise kommunikatiivseks arendamiseks olemas on, täiel määral. Edaspidi tasuks õpetajakoolitustel ja õpetajajuhistes pöörata rohkem tähelepanu rääkimise kommunikatiivse õpetamise võimalustele distantsõppes.

## **B. Grammatika õpetamine**

Teise keele õppes õpetatakse grammatikat tavaliselt üsna palju. Ka siinses töös vaadeldud tundides pöörati grammatikaõppele küllalt suurt tähelepanu. Vaadeldud 14 tunnist õpetati grammatikat 13 tunnis ning ei õpetatud vaid ühes B1-taseme tunnis. Kommunikatiivses keeleõppes lähtutakse kasutus põhiseisest lähenemisest, mille järgi areneb rohke sisendi ja väljundi mõjul ka õppijate grammatikatunnetus (Kitsnik 2019; Rama, Agulló 2012: 185–186). Vajalike, kuid veaohlike keelekonstruktsioonide kasutust saab aga toetada ka eksplitsiitse õppega (Larsen-Freeman 2014: 252). Varasemates digiõppeprogrammides ongi palju keskendunud traditsiooniliste kirjalike grammatikaharjutuste täitmisele, mida arvuti kontrollib (Blake 2013). Siinses uuringus seletasid õpetajad grammatikareegleid kuues madalama keeleoskustaseme tunnis. Seletused toimusid eesti keeles. Kõrgematel tasemetel grammatikat eraldi ei selgitatud, vajaduse korral andis õpetaja töö käigus lühikesi selgitusi. Intervjuudest tuli välja, et pooled õpetajad peavad veebitunnis grammatika seletamist mugavaks ja probleeme ei tunneta. Kaks õpetajat tõid aga välja, et grammatika seletamine algajatele õppijatele ainult eesti keeles on keeruline, kuid seda näeb ette nende kasutatav kohanemisprogrammi metoodika. Üks õpetaja mainis, et

kasutab vahel seletamisel ka inglise keelt ja teine õpetaja on tunniväliselt saatnud õppijatele grammatikat vene keeles seletavaid lisamaterjale.

Vaadeldud tundidest harjutati kümnes õpitavat grammatikateemat suuliste harjutustega suures rühmas ja seitsmes tunnis ka väikestes rühmades Zoomi ruumides. See vastab kommunikatiivse grammatikaõppe põhimõttele (Scrivener 2011: 169–170; Kitsnik 2011; Krall, Sõrmus 2000: 8). Viies tunnis tehti koos kogu õpperühmaga ka kirjalikke grammatikaharjutusi (lünkade täitmine, tabeli täitmine, õige sõna valimine, variantide ühendamine, tõlkimine) ning viies tunnis kontrolliti kodus tehtud kirjalikke grammatikaharjutusi. Selline õpe kuulub pigem traditsioonilise grammatikaõppe juurde (Kitsnik, Kromberg 2022; Kingisepp, Sõrmus 2000: 11, 12). Võrreldes Kitsniku ja Miku küsitluse (2021) tulemustega oli siinses vaatluses näha mõnevõrra vähem, kuid siiski üsna mitmeid ülesandetüüpe. Grammatikaseletused ja -harjutused olid tasemekohased (Grammatika) ja tundusid üldiselt ka küllalt huvitavad (Kitsnik 2020), sest õppijad töötasid tunnis üsna aktiivselt kaasa.

Veebivahenditest kasutati aktiivselt ekraani jagamist (kümnes tunnis) ja Zoomi ruume (seitsmes tunnis). Ekraanil näitas õpetaja tööraamatut, slaidiesitlust, Drive'i dokumenti või Sõnaveebi. Kolmes tunnis kasutas õpetaja vestlusakent näitelause, ülesande vastuste ja rühmatöö küsimuste kirjutamiseks. Grammatika õpetamiseks loodud keskkondi kasutati vaid korra – ühes tunnis LearningAppsi.

Kokkuvõttes olid vaadeldud distantsõppe tundides esindatud nii kommunikatiivne kui ka traditsiooniline grammatika õpetamise suund, kuid veidi rohkem ülesandeid olid kommunikatiivsed. Selgitusi anti peamiselt eesti keeles, kuid madalamatel tasemetel tunnetasid õpetajad seejuures ka raskusi. Harjutamiseks kasutati küllalt palju suulist vormi, üsna sageli ka väikestes rühmades, mis tõstab oluliselt iga õppija harjutamismahtu. Veebivahenditest kasutati aktiivselt ekraani jagamist ja küllaltki aktiivselt Zoomi ruume, kuid vähe grammatika harjutamiseks loodud keskkondi. Edaspidi tasuks veelgi arendada kommunikatiivse grammatikaõppe võimalusi ka kõrgematel keeleoskustasemetel ja hoogustada harjutamist võimaldavate keskkondade kasutamist.

### C. Kuulamisoskuse õpetamine

Kuulamisoskuse õpetamine on teise keele omandamisel väga oluline. Kuulamine annab õppijaile keelelise sisendi, mille abil arenevad, hääldus, sõnavara, keelestruktuurid ja keelefunktsioonide väljendamine (Krashen 1985). Samuti saavad õppijad kuulamise abil infot, et järgida juhiseid, osaleda vestlustes jmt (Kärtner 2000a: 11). Kuulamisoskust õpetati vaadeldud 14 tunnist 11 tunnis: A1-tasemel kahes tunnis, A2-tasemel kolmes tunnis, B1-tasemel kahes tunnis, B2-tasemel kahes tunnis ja C1-tasemel kahes tunnis. Kuulamisoskust on poolte õpetajate arvates veebis lihtne õpetada ning see ei erine eriti tavatunnist. Mõned õpetajad arvavad isegi, et veebis suudavad õppijad paremini keskenduda ja pikemaid tekste kuulata. Probleemidena toodi esile eelkõige tehnikaga seotud asjaolusid, kui teksti pole hästi kuulda.

Kommunikatiivses õppes peavad õppijad saama kuulata autentseid (Hausenberg jt 2004) või autentselaadseid eri tüüpi tekste (Kitsnik 2020), mis on tasemekohased (EKR 2007) ning sihtrühmale huvitavad (Tomlinson 2013: 37–39). Kitsniku ja Miku küsitluses (2021) selgus, et täiskasvanute kursustel kasutatakse kuulamismaterjalina autentseid tekste, õpikutekste ja õpetaja enda juttu. Siinses töös vaadeldud tundides kuulati madalamal keeleoskustasemel autentselaadseid ja üsna mitmekesiseid tekste tunnis kasutatavatest õppematerjalidest. Kõrgema taseme tundides kuulati autentseid muusikavideosid ja telesaadet internetist. Kõik kuulatavad tekstid olid vaatleja hinnangul õppijaile üsna huvitavad, sest õppijad kuulasid küllaltki keskendunult.

Kuulamistekstide juurde peaksid kommunikatiivses õppes kuuluma kuulamisülesanded (Kärtner 2000a: 7). Kuulamisülesanded jagunevad kuulamiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks ning peavad olema tasemekohased, õpitava teemaga seotud ja kindla eesmärgiga (Uusen 2002: 28–30). Kuulamisstrateegiatest on madalamatel keeleoskustasemetel vajalik tähelepanelik kuulamisoskus (Kline 1996: 30) ning kõrgematel kriitiline kuulamisoskus (Uusen 2002: 25–27). Kuulamisülesanded peavad olema õppijaile jõukohased ning neid kaasahaaravad (Kitsnik 2020: 14). Vaadeldud tundides tehti madalamatel tasemetel kuulamiseelseid, kuulamisaegseid ja kuulamisjärgseid ülesandeid. Kuulamiseelselt tutvusid õppijad näiteks iseseisvalt küsimustega ja vastasid küsimustele suures rühmas või paarides Zoomi ruumis.

Kuulamise ajal tehti traditsioonilisi harjutusi: kirjutati lünka puuduvaid sõnu ja märgiti kuulnud sõnu ära. Kuulamisjärgselt korrati kuulnud lauseid või fraase. Kõrgematel keeleoskustasemetel tehti kuulamiseelseid ja kuulamisjärgseid ülesandeid: enne kuulamist vastati õpetaja küsimustele või vesteldi teemaga seotult ning pärast kuulamist arutleti vastaval teemal. Vaadeldud tundides olid kuulamisülesanded valdavalt traditsioonilised, nagu ilmses ka Kitsniku ja Miku küsitluses (2021). Ülesanded olid vaatleja hinnangul õppijaile jõukohased ja keskmiselt huvitavad. Madalamal tasemel arendati tähelepanelikku ja kõrgemal tasemel kriitilist kuulamisoskust.

Veebivahenditest kasutas kümme õpetajat ekraani jagamist, ekraanil jagati kuulamisteksti helifaili või videot, tööraamatut, Drive'i dokumenti, Zoomi-tahvlit. Ühes tunnis tehti paaristööd Zoomi ruumis.

Kokkuvõttes kasutati vaadeldud tundides rohkem suures rühmas kuulamist ja suures rühmas õpetaja või õpikuküsimustele vastamist. Madalamatel tasemetel kuulati autentse laadseid tekste õppematerjalidest ja kõrgematel tasemetel autentseid tekste internetist. Kuulamise õpetamine oli seega traditsiooniline ja sarnanes klassiruumis toimuvaga. Edaspidi võiks distantsõppes rohkem kasutada kommunikatiivseid veebivõimalusi eriteemaliste videote jm atraktiivsete kuulamismaterjalide kuulamiseks ning interaktiivsete ülesannete läbiviimiseks.

#### **D. Sõnavara õpetamine**

Teist keelt õppides on sõnavara arendamisel oluline roll. Sõnavara õpetati siinses töös 14 vaadeldud tunnist pooltes ehk seitsmes: kõigis kolmes A1-taseme tunnis, kahes A2-taseme tunnis, ühes B1-taseme tunnis ja ühes C1-taseme tunnis. Intervjuudes arvasid õpetajad, et veebitunnis on uut sõnavara kerge õpetada.

Uute sõnade tähendust saab selgitada piltide, esemete, skeemide ja kehakeele abil, teiste sõnadega seletades ja ka otse tõlkides, mis küll ei ole parim lahendus (Ruutmets, Saluveer, 2008: 267, 268; Saarlo 2000: 11, 25). Õppijaid peaks harjuma uute sõnade tähendust konteksti abil aimama ning elektrooniliste abivahendite abil leidma. Sõna meeldejäätamiseks on vaja luua mälu sõnaga seoses erinevaid assotsiatsioone (Thornbury 2002: 144–162; Saarlo 2000: 21). Sõna kasutamiseks on vaja osata sõna hääldada ja

kirjutada, tunda sõna vormimoodustust ja süntaktilist käitumist ning tajuda sõna koosesinemist teiste sõnadega (Thornbury 2002: 1–13; Saarso 2000: 24) Sõnavara õppimiseks on loodud väga palju veebipõhiseid keskkondi ja mängu (nt Quizlet, LearningApps, Flippity, Wordwall, Blooket. Kommunikatiivses õppes peaks uusi sõnu palju harjutama ka suuliselt ja suhtluses.

Vaadeldud tundides kasutati sõnade tähenduse omandamiseks kaarte, fotosid või Quizleti kaarte ja Sõnaveebi. Õppijad tõlkisid mõnikord sõnu emakeelde, õpetajad kasutasid tõlkimist harva ja pigem suunasid õppijaid Sõnaveebist ise sõnatähendusi otsima või seletasid sõnu teise mõiste kaudu eesti keeles. Õpetajad kirjutasid ka raskeid sõnu õppijate jaoks välja nt vestlusaknasse. Veebitunnis kehakeele ja esemete abil sõnade tähenduse õpetamist ei toimunud.

Vaadeldud tundides oli sõnavara õppimine üsna mitmekesine ning seda tehti nii kirjalikult kui ka suuliselt. Kõige rohkem nimetati suures rühmas sõnu järjest või korraga, selleks kasutati ka kaarte, fotosid või Quizleti kaarte. Samuti vastati õpetaja küsimustele uute sõnadega või esitati ise küsimusi ja vastati neile uute sõnadega, ka Zoomi ruumides. Suulist improharjutust uute sõnadega tehti vaid ühes tunnis ja ainult nii, et kaks õppijat rääkisid ja ülejäänud õppijad kuulasid. Kirjalikult rühmitati sõnu, kirjutati sõnu pildile jmt.

Veebivahenditest kasutati sõnavara õpetamisel kõige rohkem ekraani jagamist. Spetsiaalselt sõnavara õppimiseks loodud veebikeskkondi kasutati vaid kahes tunnis.

Sõnavaraharjutused olid vaatleja hinnangul tasemekohased ja mitmekesised ja huvitavad. Kitsniku ja Miku küsitluse (2021) tulemustega võrreldes on erinevus vestlussituatsioonide väheses kasutamises uute sõnade õppimisel.

Kokkuvõttes õpiti distantsõppe tundides sõnavara nii suuliselt kui ka kirjalikult ja kasutati seejuures kaarte, fotosid jm ning mõnikord ka sõnavara õppimise keskkondi. Sõnu õpiti ka neid küsimustes ja vastustes kasutades. Vestlussituatsioone ja mängustatud ülesandeid uute sõnade õppimisel esines vähe. Seega õpiti sõnavara osaliselt kommunikatiivselt. Edaspidi võiks sõnavara õppimiseks kasutada rohkem veebipõhiseid keskkondi ja mängu ning ka harjutada sõnavara rohkem kommunikatiivselt vestlussituatsioonides, sh mängustatud improdialoogides.

## **E. Lugemisoskuse õpetamine**

Lugemisoskus on keele õppimisel samuti väga oluline. Nagu kuulamine annab ka lugemine keeleõppijale olulist sisendit. (Ellis 2013; Eskildsen 2008) Lisaks saab lugemise kaudu teadmisi ja lugeda võib ka lihtsalt naudinguks. Lugemisoskust õpetati 14 vaadeldud tunnist kuues: A2-tasemel kolmes tunnis, B1-tasemel kahes tunnis ja B2-tasemel ühes tunnis.

Teise keele kommunikatiivses õppes peab lugemistekstide valikul nagu kuulamistekstide puhulgi silmas pidama nende autentsust, mitmekesisust, huvitavust ja jõukohasust. Õppijail peaks olema võimalus tutvuda eluliste, eri tüüpi tekstidega, nii olmetekstide, ajakirjandustekstide kui ka kirjandustekstidega. (Kitsnik 2020: 15) Vaadeldud tundides kasutati madalamatel keeleoskustasemetel autentselaadseid tekste õppekomplektidest ning B-tasemetel loeti autentseid reklaame internetist. Tekstid olid üsna elulised ja huvitavad. Tekste loeti peamiselt valjult suures rühmas ja ka Zoomi ruumides paarides. Valjult lugemine ei ole aga kommunikatiivne lugemisoskuse õpetamine (Kärtner 2000b: 9).

Lugemisoskust aitavad kommunikatiivses õppes arendada lugemiseelsed, -aegsed ja -järgsed ülesanded (Kingisepp, Ilves 2015: 8). Lugemiseelseteks ülesanneteks olid vaadeldud tundides vestlus teema kohta või lugemisdialoogide eelnev kuulamine. Lugemisaegseid ülesandeid ei tehtud. Lugemisjärgseteks ülesanneteks olid kõige sagedamini õpetaja või õpiku küsimustele vastamine suures rühmas. Teises keeles lugemist takistab sageli lugemisstrateegiate ebapiisav kasutamine (Kader 2009). Vaadeldud tundides aga lugemisstrateegiaid ei õpetatud.

Tulemused sarnanevad üldjoontes Kitsniku ja Miku (2021) küsitluse tulemustega. Intervjuudes arvasid õpetajad nii seda, et lugemise õpetamine veebis pole keeruline ega erine oluliselt klassiruumi õppes, kui ka seda, et veebis on pikemaid ja keerukamaid tekste raskem lugeda.

Veebivahenditest jagasid kõik lugemisoskust arendanud õpetajat tunnis ekraani, ekraanil näidati lugemisteksti või ülesande juhiseid. Üks õpetaja saatis lugemisteksti faili ka vestlusaknasse. Kolmes tunnis tehti ülesandeid Zoomi ruumides.

Kokkuvõttes kasutati distantsõppe tundides kõige rohkem suures rühmas järjest valjusti lugemist. Veebivahenditest kasutasid kõik õpetajad ekraani jagamist. Kolm õpetajat kasutasid lugemise õpetamisel ka Zoomi ruume. Lugemisaegseid ülesandeid ei tehtud ning ka lugemisstrateegiaid ei õpetatud. Mängustatud ülesandeid lugemise õpetamisel ei kasutatud.

Seega ei õpetatud lugemisoskust kommunikatiivselt. Edaspidi võiks lugemisoskust õpetada kommunikatiivsemalt ehk lasta õppijail lugeda tekste iseseisvalt ja vaikselt ning teha lugemisaegseid ülesandeid, pärast lugemist teha aga lugemise põhjal suhtlusülesandeid.

## **F. Kirjutamisoskuse õpetamine**

Kirjutamine on kognitiivselt keerukas protsess ja ei meeldi seetõttu sageli õppijatele (Kärtner 2000d). Kirjutamisoskuse omandamine võtab ka kaua aega ning kõrgemal tasemel tekstide kirjutamiseks on vaja arendada ka mõtlemisoskust (Kellogg 2008). Kommunikatiivses õppes peaks õppijad saama näha eri tüüpi kirjalike tekstide näidiseid, neid analüüsida ja nende eeskujul ise tekste luua (Kärtner 2000d). Kõrgemal tasemel peaks õpetama ka protsessikeskset tekstiloomet (Hint, Jürine 2021). Kirjutamisülesanded peaksid olema interaktiivsed ja huvitavad (Kitsnik, Kingisepp 2021a, b).

Kirjutamisoskust õpetati vaadeldud tundides vähe, 14 tunnist vaid kahes: ühes A1-taseme tunnis ja ühes B2-taseme tunnis. Madalamal keeleoskustasemel õpiti kirjutama näidisteksti toel enda või etteantud inimese kohta lühikest teksti ja kõrgemal tasemel loodi ühistööna poolt- ja vastuargumente. Mõlemad kirjutamisülesanded tehti distantsõppe tundides suures rühmas. Ülesanded olid tasemekohased (EKR 2007; Kärtner 2000d) ja mõnes neist esines ka loovaid elemente (Kitsnik 2020; Yackanicz 2000: 4). Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusega võrreldes tehti siinses uuringus vaadeldud tundides kirjutamisülesandeid vähem.

Veebivahenditest kasutati kirjutamise õpetamiseks ekraani jagamist lausete alguste ja õppijate vastuste kirjapanekuks ning vestlusakent õppijate poolt- ja vastuargumentide kirjutamiseks. Intervjuudes tõi mitu õpetajat välja, et kirjutamisoskust õpetada on ajamahukas ja keeruline, kuna õpetajatel puudub ülevaade õppija tegevusest. Ainult üks



õpetaja pidas kirjutamisoskuse õpetamist mugavaks, kuna teksti kopeerimine ja ekraani jagamine võimaldab koheselt vigu parandada.

Kokkuvõttes õpiti kirjutamist distantsõppetundides vähe. Edaspidi võiks ka distantsõppetundides rohkem kirjutada ning püüda seda teha kommunikatiivses vormis.

### **Kokkuvõte**

Kokkuvõttes õpetati siinses töös vaadeldud 14 distantsõppetunnis kõiki keelelisi osaoskusi (kuulamist, lugemist, rääkimist, kirjutamist) ning grammatikat ja sõnavara. Kõige rohkem õpetati rääkimist (14 tunnis), grammatikat (13 tunnis) ja kuulamist (11 tunnis). Vähem õpetati sõnavara (7 tunnis) ja lugemist (6 tunnis) ning kõige vähem kirjutamist (2 tunnis).

Rääkimisoskust õpetati osaliselt kommunikatiivselt. Tundides domineeris vestlus suures rühmas õpetaja juhtimisel. Õppijad said rääkida üksikhaaval ning iga üksiku õppija rääkimismaht ei olnud seega eriti suur. Veidi alla pooles tundidest kasutati ka väikestes rühmades rääkimist Zoomi ruumides, mis tõstis õppijate rääkimismahtu oluliselt ja vastab paremini kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele. Rääkimisülesannete tüübid olid küllaltki ühetaolised.

Kuulamise ja lugemise õpetamisel kasutati vähe kommunikatiivseid võtteid. Kuulati ja loeti peamiselt suures rühmas. Madalamatel keeleoskustasemetel kasutati õppematerjalidest pärinevaid autentselaadseid tekste ja kõrgematel tasemetel autentseid tekste internetist. Kuulamist ja lugemist õpetavad võtted olid üsna traditsioonilised. Tekste kuulati ühiselt ja loeti kõige rohkem suures rühmas üksikhaaval järjest valjusti. Ühine kuulamine on sobiv, kuid teksti ühine valjusti ettelugemine ei ole kommunikatiivne meetod, vaid kuulub pigem grammatika-tõlkemeetodi alla. Kuulamis- ja lugemisülesannete hulgas domineeris õpetaja või õpikuküsimustele vastamine. Veebivahenditest kasutati peamiselt ekraani jagamist.

Kirjutamisoskust õpetati distantsõppetundides võrreldes teiste oskustega väga vähe.

Grammatikaõppele pöörati distantsõppes suurt tähelepanu. Grammatikaõppes esines nii kommunikatiivset lähenemist (suuline harjutamine, suhtluselementide kasutamine) kui ka grammatika-tõlkemeetodi põhised traditsiooniliste kirjalike harjutuste täitmist.

Veebivahenditest kasutati aktiivselt ekraani jagamist ja küllaltki aktiivselt Zoomi ruume, kuid vähe grammatika harjutamiseks loodud keskkondi.

Sõnavara õpetati distantsõppes keskmises mahus. Sõnu õpiti nii suuliselt kui ka kirjalikult, kasutades pilte jmt materjali ning mõnikord ka Sõnaveebi ja sõnavara õppimise keskkondi. Sõnu õpiti ka neid küsimustes ja vastustes kasutades. Vestlussituatsioone ja mängustatud ülesandeid uute sõnade õppimisel esines vähem. Seega oli sõnavaraõpe keskmiselt kommunikatiivne.

Kokkuvõttes õpetati eesti keele kui teise keele distantsõppetundides kõiki osaoskusi, kuid erinevas mahus. Edaspidi võiks rohkem tähelepanu pöörata lugemis- ja kirjutamisoskuse õppimise suuremale osakaalule tundides. Õppetöö vastas kommunikatiivse õppe põhimõtetele osaliselt. Teemad ja tekstid olid üsna elulised ja huvitavad ning autentselaadsed või autentsed. Kasutati keskmisel hulgal keeleõppevõtteid, mis põhinesid nii kasutatavatel õppematerjalidel kui ka õpetaja enda võtete pagasil. Osa kasutatud võtteid olid kommunikatiivsed, osa mitte. Veebivahenditest kasutati Zoomi ruume, ekraani jagamist, vestlusakent ja mõnesid keeleõppekeskkondi. Edaspidi tasuks anda õppijatele tundides rohkem võimalusi ise aktiivselt keelt kasutada suhtluseesmärkide täitmiseks, kasutada rohkem eri tüüpi kommunikatiivsemaid õpivõtteid ning kasutada veebivahendite võimalusi mitmekesisemalt.

Siinne magistr töö oli esimene katse uurida eesti keele kui teise keele distantsõppes kasutatavaid õppevõtteid ja veebivahendeid. Edaspidi võiks uurida iga oskuse õpetamist eraldi ja üksikasjalikumalt. Kasulik oleks saada uurimistulemustele keeleõppeekspertide kommentaare, mis ka siinses töös oli alguses kavas, kuid mis magistr töö piiratud mahu tõttu jäi ära. Kindlasti oleks kasulik pöörata edaspidi rohkem tähelepanu spetsiaalselt distantsõppe jaoks sobiva kommunikatiivse õppemethodika arendamisele. Ka uuringus osalenud õpetajad arvasid, et distantsõpe on tulnud, et jääda, see on teatud tingimustes väga sobiv õppeviis ja selle õppeviisi kasutamist peaks edaspidi ka õpetajakoolituses rohkem õpetama.

## **Distantsõpe eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel.**

### **Kokkuvõte**

Magistritöös „Distantsõpe eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel“ uuritakse, kuidas õpetatakse osaoskusi, sõnavara ja grammatikat distantsõppes täiskasvanute eesti keele kursustel.

Eesti keele kui teise keele õpe põhineb tänapäeval üldiselt kommunikatiivsel lähenemisel (ingl *communicative approach*) ehk suhtluspõhisel õppel, mida toetab grammatika ja sõnavara õpe (Larsen-Freeman, Anderson 2011). Alates COVID-19 pandeemiast 2020. aastal on eesti keele kui teise keele õppes küllalt levinud distantsõpe, milles kasutatavat õppemetoodikat ei ole aga uuritud. Siinses magistritöös otsiti vastust kahele uurimisküsimusele.

1. Milliseid osaoskusi õpetatakse ning milliseid keeleõppevõtteid ja veebivahendeid kasutatakse eesti keele kui teise keele täiskasvanute distantsõppe kursustel?
2. Kuivõrd vastab eesti keele kui teise keele õpetamine täiskasvanute distantsõppe kursustel kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele?

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks viidi läbi 14 eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursuste distantsõppe tunni vaatlust tasemetel A1–C1 ning 14 intervjuud neid tunde andnud eesti keele õpetajatega.

Tulemused näitasid, et täiskasvanute veebikursustel õpetati kõiki osaoskusi, grammatikat ja sõnavara. Kõige sagedamini õpetati rääkimisoskust (14 tunnis), grammatikat (13 tunnis) ja kuulamisoskust (11 tunnis), mõnevõrra harvem sõnavara (7 tunnis) ja lugemisoskust (6 tunnis) ning kõige vähem kirjutamisoskust (2 tunnis).

Rääkimisoskuse õpetamisel kasutati kõige rohkem õpetaja juhitud vestlust kogu õpperühmaga, kus õpetaja juhtis teemakohast vestlust ja õppijad vastasid õpetaja

küsimustele järjest või avaldasid järjest oma arvamust. Väikestes rühmades rääkimist kasutati alla pooltes tundidest.

Grammatikat harjutati kõige rohkem suuliselt suures rühmas, õppijad ütlesid suuliselt järjest lauseid või vastasid õpetaja küsimustele. Kirjalikke traditsioonilisi harjutusi tehti vähem. Kuulamistekste kuulati enamasti suures rühmas ja ning kuulamisesandeks oli kõige sagedamini suures rühmas õpiku või õpetaja küsimustele küsimustele vastamine. Sõnavara õpetamisel kasutati enim suures rühmas koos sõnade õppimist, õppijad nimetasid sõnu järjest või kooris (Quizlet, fotode, kaartide järgi või ilma abivahenditeta). Samuti kasutati uusi sõnu küsimustele vastamisel ja tehti ka kirjalikke sõnavaraharjutusi. Lugemisoskuse arendamisel loeti tekste ette kõige rohkem suures rühmas valjult järjest ning lugemisesandena vastati õpiku või õpetaja küsimustele. Kirjutamisoskust õpetati vaid kahes veebitunnis.

Kõik vaadeldud tunnid toimusid Zoomi keskkonnas. Veebivahenditest kasutati kõige rohkem ekraani jagamist ja Zoomi ruume. Digivahendeid sõnavara ja grammatika õpetamiseks kasutati vaid mõnes tunnis.

Eesti keele kui teise keele õpetamine täiskasvanute distantsõppe kursustel vastas kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetele osaliselt. Rääkimisoskuse, grammatika ja sõnavara õpetamisel kasutati nii kommunikatiivseid kui traditsioonilisi keeleõppevõtteid. Lugemis- ja kuulamisoskuse õpetamisel kasutati kommunikatiivseid võtteid vähe ning kirjutamisoskust õpetati distantsõppe tundides väga vähe.

Edaspidi võiks uurida iga oskuse õpetamist eraldi ja üksikasjalikumalt. Vaja oleks ka arendada eesti keele kui teise keele distantsõppe kommunikatiivset metoodikat ja õppematerjale ning koolitada õpetajaid.

## **KIRJANDUS**

**Abdelmalak, Mariam M., M. 2015.** Web 2.0 Technologies and Building Online Learning Communities: Students' Perspectives – *Online Learning*, 19, 2.

**Azhar, Kaukab A., Nayab Iqbal 2018.** Effectiveness of Google Classroom: Teachers' Perceptions; *Prizren Social Science Journal* 2(2), 52–66.

**Basri jt 2019 = Basri, Hasniza, Harwati Hashim, Melor Md. Yunus 2019.** Using Google Apps as Learning Strategy to Enhance ESL Writing. – *Creative Education*, 10, 12.

**Berry, Sharla 2019.** Teaching to connect: Community-building strategies for the virtual classroom. *Online Learning*, 23(1), 164–183.

**Binanzer, Anja, Valentine Cristante, Verena Wecker 2022.** Second Language Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. Impacts of School Closures and Distance Learning. Conference: Harmonious Bilingualism Network 2, Frankfurt am Main, 12–14 May 2022; [https://www.researchgate.net/publication/360596160\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_during\\_the\\_COVID-19\\_Pandemic\\_Impacts\\_of\\_School\\_Closures\\_and\\_Distance\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/360596160_Second_Language_Teaching_and_Learning_during_the_COVID-19_Pandemic_Impacts_of_School_Closures_and_Distance_Learning). Vaadatud 25.04.2023.

**Blake, Robert J. 2013.** Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. Georgetown University Press.

**Brophy, Jere 2016.** Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. Archimedes.

**Chaney, Ann L., Tamara L. Burke 1998.** Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston: Allyn and Bacon.

**Digipädevus = Digipädevus, sõnastik;** <https://digipadevus.ee/sonastik>. Vaadatud 1.04.2023.

**EKI = Sõnavaraanalüsaator;** <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/rating>. Vaadatud 15.04.2023.

**EKK 2007 = Erelt, Mati, Tiiu Erelt, Kristiina Ross 2007.** Eesti keele käsiraamat. Kolmas, täiendatud trükk. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

**EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine 2007.** Toim. Krista Kerge, Helika Mäekivi, Pilvi Alp, Hille Pajupuu, Mai Tiits, Ülle Türk. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

**EKR 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne 2023;** [https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne\\_Jaanuar%202023.pdf?fbclid=IwAR1u6kAlhMM8RIulnIxZuRjFQdSu7RAHCS1mbH6EZqUR8n8dL2wFT1QDOHs](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne_Jaanuar%202023.pdf?fbclid=IwAR1u6kAlhMM8RIulnIxZuRjFQdSu7RAHCS1mbH6EZqUR8n8dL2wFT1QDOHs). Vaadatud 15.04.2023.

**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.

**Ellis, Nick C. 2013.** Second language acquisition. G. Trousdale, T. Hoffmann (Eds.), Oxford handbook of construction grammar. Oxford: Oxford University Press, 365–378.

**Erss jt 2021 = Erss, Maria, Marju Lauristin, Krista Loogma, Ene-Silvia Sarv, Leena Sirp 2021.** Teine koroonakevad õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate vaates. Eesti Haridusfoorumi distantsõppe jätku-uuring 2021;

[https://haridusfoorum.ee/images/2021/EHF\\_distantstpe\\_2021\\_uuring.pdf](https://haridusfoorum.ee/images/2021/EHF_distantstpe_2021_uuring.pdf). Vaadatud 25.04.2023.

**Eskildsen, Søren Wind 2008.** Constructing a Second Language Inventory – The Accumulation of Linguistic Resources in L2 English. PhD dissertation. Institute of Language and Communication University of Southern Denmark; <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=9a7f3f1926440967262f98926450bef04c0cfdde>. Vaadatud 29.06.2023.

**Eslon jt 2021 = Eslon, Pille, Annekatrin Kaivapalu, Katre Õim, Mare Kitsnik, Olga Gaitšenja, Kais Allkivi-Metsoja 2021.** Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine. Kirjalik õppijakeel. Toim. Annekatrin Kaivapalu. Tallinn: EKSA.

**Gonzales, Adrienne 2017.** Social Networking Site Participation and Language Learner Motivation – Online Language Teaching Research. Pedagogical, Academic and Institutional Issues. Eds Israel Sanz-Sánchez, Susana V Riviera-Mills, Regina Morin, 35 – 54 (TrYsting Tree Books); [https://www.academia.edu/36709925/Building\\_and\\_Sustaining\\_Language\\_Degrees\\_Online\\_The\\_Case\\_of\\_German\\_and\\_Spanish](https://www.academia.edu/36709925/Building_and_Sustaining_Language_Degrees_Online_The_Case_of_German_and_Spanish). Vaadatud 15.04.2023.

**Gouédard jt 2020 = Gouédard, Pierre, Beatriz Pont, Romane Viennet 2020.** Education Responses to COVID-19: Implementing a Way Forward. – OECD Education Working Papers, 224. OECD Publishing, Paris.

**Grammatika = Sõnaveebi grammatikakirjeldused;** <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/grammar>. Vaadatud 12.07.2023

**Hausenberg jt 2004 = Hausenberg, Anu-Reet, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk 2004.** Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat. Tallinn: TEA kirjastus.

**Harno = Unelmate distantsope;** <https://kompass.harno.ee/unelmate-distantsope>. Vaadatud 12.07.2023.

**Hea teadustava 2017.** Tartu Ülikooli eetikakeskus;  
[https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf).

**Hennoste, Tiit 2000.** Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. – Oma Keel 1, 48–57.

**Hildebrand, Karl 2020.** Integrating second language learning online – Intergation of Instructional Design and Technology to Support Rapid Change. Power Learning Solutions, 116–138;

[https://www.researchgate.net/publication/340285510\\_Integration\\_of\\_Instructional\\_Design\\_and\\_Technology\\_to\\_Support\\_Rapid\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/340285510_Integration_of_Instructional_Design_and_Technology_to_Support_Rapid_Change). Vaadatud 15.03.2023.

**Hint, Helen, Anni Jürine 2021.** Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstilooma oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 9(1), 243–273.

**Hodges jt 2020 = Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust, Aaron Bond 2020.** The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning; <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Vaadatud 15.04.2023.

**Ilves, Marju, Leelo Kingisepp 2021a.** Tule ja õpi! Tallinn: Kultuuriministeerium.

**Ilves, Marju, Leelo Kingisepp 2021b.** Tule ja õpi veel! Tallinn: Kultuuriministeerium.

**Kader, Carla Callegaro Corrêa 2009.** Teaching Reading in the Foreign Language Classroom VIDYA, v. 28, n. 1, p. 105–112, jan/jun, 2008 - Santa Maria, 2009.

**Kaivapalu, Annekatrin, Maisa Martin 2010.** Mis on võõrkeeleeõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse; <https://oppekava.ee/mis-on-voorkeeleeope-ja-kuidas-voorkeelt-opitakse/>. Vaadatud 29.06.2023.

**Kalmus jt 2015 = Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015.** Kvalitatiivne sisuanalüüs; <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.



**Kellogg, Ronald T 2008.** Training writing skills: A cognitive developmental perspective. – Journal of Writing Research 1 (1), 1–26.

**Kentnor, Hope E 2015.** Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. – Curriculum and Teaching Dialogue 17 (1-2); [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law\\_facpub](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub). Vaadatud 25.04.2023.

**Khan jt 2021 = Raja, M. I. Khan, Noor R. M. Radzuan, Shahzad-ul-Hassan Farooqi, Muhammad Shahbaz, Mohammad S. Khan 2021.** Learners' Perceptions on WhatsApp Integration as a Learning Tool to Develop EFL Spoken Vocabulary – International Journal of Language Education.

**Kingisepp, Leelo, Marju Ilves 2012.** Keeleklikk. Eesti keele e-kursus; <https://www.keeleklikk.ee/>. Vaadatud 25.04.2023.

**Kingisepp, Leelo, Marju Ilves 2015.** Algaja õnn: mängu ja ülesandeid eesti keele lugemisoskuse arendamiseks A2-tasemele. Tallinn: Iduleht.

**Kingisepp, Leelo, Elle Sõrmus 2000.** Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Tallinn: TEA Kirjastus.

**Kitsnik, Mare 2011.** Keelestruktuuride õpetamine seostatult teemade ja osaoskustega. Koost. P. Kanne. Võõrkeeled: valdkonnaraamat gümnaasiumile. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus; [https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/10/Keelestruktuuride\\_%c3%b5petamine\\_seoses\\_teemade\\_ja\\_osaoskustega.pdf](https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/10/Keelestruktuuride_%c3%b5petamine_seoses_teemade_ja_osaoskustega.pdf) . Vaadatud 29.06.2023.

**Kitsnik, Mare 2012.** Eesti keele õpik B1, B2. Tallinn: Kitsnik Mare FIE.

**Kitsnik, Mare 2019.** Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus 1–2, 39–56.

**Kitsnik, Mare 2020.** Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend; [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem\\_koostamise\\_juhend.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf). Vaadatud 29.06.2023.

**Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2006.** Naljaga pooleks. Tallinn: Iduleht.

**Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021a.** Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa. Tallinn: Iduleht.

**Kitsnik, Mare, Leelo Kingisepp 2021b.** ... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa: Tallinn: Iduleht.

**Kitsnik, Mare, Jelizaveta Kromberg 2022.** Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 32.

**Kitsnik, Mare, Katrin Mikk 2021.** Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 31. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

**Kitsnik jt 2022 = Kitsnik, Mare, Palts, Linda, Urb, Monika 2022.** Lugemistekstide kogumiku „Meie elu“ koostamine täiskasvanud A2-taseme eesti keele õppijaile. Tasakaalu otsimine autentselaadsuse, huvitavuse ja jõukohasuse vahel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 10(2), 251–276.

**Kline, John A 1996.** Listening effectively. Alabama: Air University Press Maxwell Air Force Base; <https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/AUPress/Books/AU-4.PDF>. Vaadatud 15.04.2023.

**Kohnke, Lucas, Benjamin Luke Moorhouse 2020.** Facilitating synchronous online language learning through Zoom. – RELC Journal 53 (1).

**Krall, Ingrid, Elle Sõrmus 2000.** Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi. Tallinn: TEA Kirjastus.

**Krashen, Stephen 1985.** The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

**Krull, Edgar 2000.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

**Kubre jt 2021** = Kubre, Mary-Ann, Bogdan Romanov, Liana Roos, Siim Espenberg 2021. Õpetamise väljakutsed distantsõppes Õppejõudude tagasiside <https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-04/O%CC%83petamise%20va%CC%88ljakutsed%20distantso%CC%83ppes.pdf>.  
Vaadatud 29.06.2023.

**Kärtner, Piret 2000a.** Kuulamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: Tea kirjastus.

**Kärtner, Piret 2000b.** Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: Tea kirjastus.

**Kärtner, Piret 2000c.** Kõnelemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: Tea kirjastus.

**Kärtner, Piret 2000d.** Kirjutamisoskuse arendamine. Tallinn: TEA kirjastus.

**Larsen-Freeman, Diane 2007.** Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

**Larsen-Freeman, Diane 2014.** Teaching Grammar; [https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl\\_-\\_teaching\\_grammar.pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf). Vaadatud 29.06.2023.

**Larsen-Freeman, Diane, Marti Anderson 2011.** Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

**Lepik jt 2014** = Lepik, Krista, Halliki Harro-Loit, Katrin Kello, Merle Linno, Marju Selg, Judit Strömpl 2014. Intervjuu; <https://samm.ut.ee/intervjuu>. Vaadatud 29.02.2023.

**Leppik jt 2017 = Leppik, Cenely, Hanna-Stella Haaristo, Eve Mägi 2017.** IKT-haridus: Digioskuste õpetamine, hoiakud ja võimalused üldhariduskoolis ja lasteaias. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis; [https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/08/IKT-hariduse-uuring\\_aruanne\\_mai2017.pdf](https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/08/IKT-hariduse-uuring_aruanne_mai2017.pdf). Vaadatud 29.06.2023.

**Lerikkanen, Marja-Kristiina 2007.** Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

**Licorish jt 2018 = Licorish, Sherlock A., Helen E. Owen, Ben Daniel, Jade Li George 2018.** Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning – Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13: 9.

**Mangus, Inga, Merge Simmul 2020.** Tere! Eesti keele õpik algajatele 0-A1. OÜ Kirjatark.

**Martin, Florence, Doris U. Bolliger 2018.** Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. Online Learning, 22(1), 205–222.

**Martin jt 2010 = Martin, Maisa, Sanna Mustonen, Nina Reiman, Marja Seilonen, 2010.** On becoming an independent user. – Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research. Eds. I. Bartning, M. Martin, I. Vedder, Eurosla Monographs Series, 1. EUROSLA, 57–80.

**Means, jt 2014 = Means, Barbara, Marianne Bakia, Robert Murphy 2014.** Learning Online: What research tell us about whether, when and how. New York: Routledge.

**Mikulecky, Beatrice S. 2008.** Teaching Reading in a Second Language. London: Pearson.

**Nation, Ian Stephen Paul, John Macalister 2021.** Teaching ESL/EFL Reading and Writing (2nd edition). New York: Routledge.

**Palts, Linda, Monika Urb 2020.** Meie elu. Tartu: Paltsi OÜ.

**Pesti, Mall 2018. K nagu Kihnu.** Tallinn: Kiri-Mari kirjastus.

**Pesti, Mall, Helve Ahi 2015.** E nagu Eesti. Tallinn: Kiri-Mari kirjastus.

**Pieczonka, Kylie 2020.** Best Practices for English Learners In Distance Learning  
[https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1582&context=hse\\_cp](https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1582&context=hse_cp).  
Vaadatud 20.03.2023.

**Praditsorn, Pavirasa, Mark Ulla 2022.** Supporting Online Language Teaching: The Use of Zoom and Facebook Zoom-booking. – The Electronic Journal for English as a Second Language, Volume 26, Number 2;  
[https://www.researchgate.net/publication/362684313\\_Supporting\\_Online\\_Language\\_Teaching\\_The\\_Use\\_of\\_Zoom\\_and\\_Facebook\\_Zoom-booking#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/362684313_Supporting_Online_Language_Teaching_The_Use_of_Zoom_and_Facebook_Zoom-booking#fullTextFileContent).  
Vaadatud 20.03.2023.

**Rama, José López, Gloria Luqu Agullóe 2012.** The Role of Grammar Teaching: from Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. – Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 2012, 7, 179–191;  
<https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134>. Vaadatud 29.06.2023.

**Rice, Kerry L. 2006.** A comprehensive look at distance education in the K–12 context. – Journal of Research on Technology in Education, 38(4), 425–448.

**Richards, Jack C. 2008.** Teaching Listening and Speaking. Cambridge University Press.

**Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers 2001.** Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

**Ruutmets, Kristel, Evi Saluveer 2008.** Võõrkeel. E. Kikas (Toim), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

**Saarso, Kristi 2000.** Sõnavara õpetamine. Tallinn: TEA.

**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.

**Scrivener, Jim 2011.** *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching;  
[https://www.academia.edu/35725053/Scrivener\\_Jim\\_Learning\\_Teaching\\_3rd\\_Edition](https://www.academia.edu/35725053/Scrivener_Jim_Learning_Teaching_3rd_Edition).  
Vaadatud 10.03.2023.

**Seifert, Timothy 2004.** Understanding student motivation. *Educational research*, 46(2), 137–149.

**Swain, Merrill 1995.** The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. – *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158–164.

**Säljo, Roger 2003.** *Õppimine tegelikkuses*. Eesti Vabariigisõnastiku Kirjastus.

**Zipf, George Kingsley 1949.** *Human behavior and the principle of least effort*. Addison: Wesley Press.

**Zou jt 2021 = Bin Zou, Lulu Huang, Wulin Ma, Yuqing Qiu 2021.** Evaluation of the effectiveness of EFL online teaching during the COVID-19 pandemic – SAGE Open.  
[https://www.researchgate.net/publication/355775165\\_Evaluation\\_of\\_the\\_effectiveness\\_of\\_EFL\\_online\\_teaching\\_during\\_the\\_COVID-19\\_pandemic#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/355775165_Evaluation_of_the_effectiveness_of_EFL_online_teaching_during_the_COVID-19_pandemic#fullTextFileContent)

**Tammets jt 2021 = Tammets, Kairit, Piret Soodla, Eve Eisenschmidt, Timo Tobias Ley 2021.** *Distantõpe 2020 – pilguheit õpilaste ja õpetajate kogemustele*. – *Riigikogu Toimetised* 43; [https://rito.riigikogu.ee/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/121-128\\_Fookus-Tammets-Eisenschmidt-Soodla-Ley.pdf](https://rito.riigikogu.ee/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/121-128_Fookus-Tammets-Eisenschmidt-Soodla-Ley.pdf) .

**Thornbury, Scott 2002.** *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited.

**Thornbury, Scott 2005.** *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.

**Tomlinson, Brian 2013.** Developing Materials for Language Teaching. Bloomsbury Publishing Plc.

**Toy, Fatih, Kagan Büyükkarci 2019.** The Effects of Quizlet on Foreign Language Learners' Vocabulary Learning Success and Perceptions – Journal of Educational Technology, 16, 3, 44–60.

**Ulla, Mark B., William F. Perales 2021.** Facebook as an integrated online learning support application during the COVID19 pandemic: Thai university students' experiences and perspectives – Heliyon 7.

**Ur, Penny 2007.** Teaching Listening Comprehension. Cambridge Handbook for Language Teachers. Cambridge University Press.

**Ushida, Eiko 2005.** The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses CALICO Journal 23(1), 49–78.

**Uusen, Anne 2002.** Emakeele õpetamisest klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

**Uusen, Anne, Helin Puksand 2020.** Eesti ja vene õppekeelega kooliõpilaste kirjutamisoskus emakeele e-tasemetööde katsetuse tulemuste põhjal Emakeele Seltsi aastaraamat 66 Toim. Mati Ereht Tallinn: Teaduste Akadeemia Kirjastus

**Vihalemm, Triin 2014.** Vaatlus; <https://samm.ut.ee/vaatlus>. Vaadatud 1.02.1023.

**Villems jt 2015 = Villems, Anne, Laine Aluoja, Lehti Pilt, Madli-Maria Naulainen, Marge Kusmin, Veronika Rogalevitš, Urmas Tokko 2015.** Digitaalse õppematerjali loomise soovitused. Juhend digitaalse õppematerjali autorile; <https://oppevara.edu.ee/kvaliteet/#digitaalsete-oppematerjalide-tuubid-ja-nende-kasutamine>. Vaadatud 29.04.2023.

**Õunapuu, Lembit 2012.** Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uuringutes; <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>. Vaadatud 29.04.2023.

**Õunapuu, Lembit 2014.** Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool.  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1). Vaadatud 29.04.2023.

**Yackanicz, Linda 2000.** Reluctant writers and writing-prompt software. Unpublished master's thesis. Chestnut Hill College, Philadelphia.



## **Summary in English: Distance learning in Estonian as a second language courses for adults**

The master's thesis *Distance learning in Estonian as a second language courses for adults* examines how language sub-skills, vocabulary and grammar are taught in distance learning Estonian language courses for adults.

Learning Estonian as a second language today is generally based on the communicative approach, which is communication-based learning supported by learning grammar and vocabulary (Larsen-Freeman, Anderson 2011). Since the beginning of the COVID-19 pandemic in 2020, distance learning has been and is being used quite often in Estonian as a second language teaching, but the methodology used has not been studied. This master's thesis sought answers to the following research questions:

1. Which sub-skills are taught and which language learning methods and online tools are used in distance learning courses of Estonian as a second language for adults?
2. To what extent does the teaching of Estonian as a second language in distance learning courses for adults correspond to the principles of communicative language learning?

In order to answer the research questions, 14 distance learning lessons of A1–C1 level Estonian as a second language courses for adults were observed. Following that, 14 interviews were conducted with the teachers who taught these lessons.

The results showed that all sub-skills, grammar and vocabulary were taught in adult online courses. The skills taught most often were speaking skills (in 14 lessons), grammar (in 13 lessons) and listening skills (in 11 lessons). Vocabulary (in 7 lessons) and reading skills (in 6 lessons) were taught somewhat less often, and writing skills (in 2 lessons) were taught the least. To teach speaking skills, teacher-led conversation with the whole study group was used the most; the teacher led a topic-related conversation and the learners answered the teacher's questions or expressed their opinion one after the other. Speaking in small groups was used in less than half of the lessons.

Grammar was mostly practiced orally in a large group, learners read sentences orally one after another or answered the teacher's questions. Traditional written exercises were done less. The listening texts were mostly listened to in a large group, and the most common listening task was to answer questions from the textbook or teacher's questions in a large group. When teaching vocabulary, learning words together in a large group was most often used, learners articulated words successively or in chorus (based on Quizlet, photos, maps or without any aid). New words were also used when answering questions and written vocabulary exercises were also done. In the development of reading skills, texts were mostly read out loud in a large group, and questions from the textbook or the teacher were answered as the task. Writing skills were taught in just two online lessons.

All observed lessons took place on the Zoom platform. Of the online tools available on Zoom, screen sharing and breakout rooms were used the most. Digital tools for teaching vocabulary and grammar were used in only a few lessons.

Teaching Estonian as a second language in distance learning courses for adults partly met the principles of communicative language learning. Both communicative and traditional language teaching methods were used to teach speaking skills, grammar and vocabulary. Traditional methods were used to teach reading and listening skills, and writing skills were taught very little in distance learning classes.

In the future, the teaching of each skill could be studied separately and in more detail. It would also be necessary to develop the methodology and teaching materials for distance learning of Estonian as a second language and to train teachers.

## Lisa 1. Tunnivaatlustabel

Tunni aeg:

Tunni teema:

Tase:

Õppijate arv:

Õpetaja:

Õppematerjal:

Tunni pikkus:

| Aeg (min) | Osaoskus (kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine, sõnavara, grammatika) | Õpetaja tegevused | Õppijate tegevused |
|-----------|--|-------------------|--------------------|
|           |  |                   |                    |

## **Lisa 2. Intervjuu küsimused**

### **Intervjuu küsimused**

1. Kui kaua olete töötanud eesti keele kui teise keele õpetajana?
2. Kui kaua ja kui palju olete läbi viinud keelekursusi veebi teel?
3. Mis põhjusel teete praegu veebitunde?
4. Kui suur osakaal on teie tundide hulgas praegu veebitundidel?
5. Kumb õppeviis teile rohkem meeldib, kas tavatund või veebitund? Miks?
6. Mis on veebitunni eelised?
7. Mis on veebitunni puudused?
8. Mis on teie lemmikõpetamisvõtted veebitunnis? Miks?
9. Neli osaoskust, grammatika ja sõnavara - mida neist on veebitunnis kerge ja mida raske õpetada? Miks?
10. Kus olete õppinud veebitunde läbi viima?
11. Millest tunnete puudust veebitunde läbi viies?
12. Mida sooviksite veel lisada?

## **Lisa 3. Nõusolek**

### **Nõusolek Kristi Oolo magistritöös osalemiseks**

Mina olen Kristi Oolo, õpin Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi magistriõppes eesti keele võõrkeelena õpetaja erialal.

Kirjutan magistritööd teemal „Distsantsõpe täiskasvanute eesti keele kui teise keele kursustel“ ning soovin oma tööga välja selgitada, kuidas õpetatakse osaoskusi, sõnavara ja grammatikat täiskasvanute veebikursustel ning milliseid õpivõtteid kasutatakse.

Minu juhendaja on Mare Kitsnik, eesti keele võõrkeelena didaktika kaasprofessor, täiskasvanute koolitaja ja õppematerjalide autor.

Lisaks varasemale kirjalikule ja suulisele kokkuleppele a) tunnivaatluse kohta, milles te olite nõus osalema koos õppijatega ja mida ei salvestatud ning b) videointervjuu kohta teiega, milles olite nõus osalema, palun teil siinne nõusolekuvorm ka allkirjastada.

Kõiki magistritöö uurimise käigus kogutud andmeid kasutatakse anonüümselt, üldistatult ja kokkuvõtlikult magistritöös ja võimalikes sellekohastes kirjutistes. Salvestatud intervjuud vaatan ainult mina ja intervjuu kustutatakse pärast töö kaitsmist.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kristi Oolo,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Distantõpe eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristi Oolo

18.08.2023