

Tartu Ülikool
Haridusteaduskond

Anne Jänese
Eesti suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” metoodiline strateegia
Magistritöö

Läbiv pealkiri: Suhtluskeele õpiku metoodiline strateegia

Juhendaja: dotsent, pedagoogikakandidaat Inger Kraav

Tartu 2006

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Täiskasvanuharidus ja keeleõpe.....	6
1.1. Täiskasvanuhariduse põhijooni.....	6
1.2. Õppimise eripära täiskasvanueas.....	10
1.3. Õpistiilid ja keeleõppemeetodid täiskasvanueas.....	19
2. Keelepoliitiline olukord Eestis 2000-2006 ja eesti keele alase õppekirjandusega varustatus.....	29
2.1. Eestikeelne aineõpe muukeelses üldhariduskoolis ja õpetajate valmidus eesti keeles õpetamiseks.....	29
2.2. Keeleõpiku “Sulle, õpetaja!” sihtgrupp.....	32
2.3. Eesti keele kui teise keele õpikud muukeelsetele täiskasvanutele.....	38
3. Eesti suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” metoodilise strateegia käsitlus.....	45
3.1. Uurimismetoodika üldiseloostus.....	45
3.2. Õpiku metoodilised lähtekohad, kõneaine ja sisu.....	45
3.2.1. Õpiku temaatika.....	47
3.2.2. Õpiku struktuur.....	51
3.3. Suhtluspädevuse saavutamise eeldused ja õpiku kasutamise võimalused.....	54
3.3.1. Produktiivsed osaoskused – rääkimine ja kirjutamine.....	54
3.3.2. Retseptiivsed osaoskused.....	61
3.3.3. Õpiku kasutamise metoodilised võimalused.....	65
3.4. Õpik õppijate ja õpetajate hinnanguis.....	70
3.4.1. Õppijate küsitluse valim ja tingimused.....	70
3.4.2. Küsitlustulemuste analüüs.....	71
3.4.3. Õpetajate hinnang õpikule.....	86
3.4.4. Järeldused küsitluste tulemustest.....	89
Kokkuvõte.....	92
Summary.....	94
Kirjandus.....	96
Lisad.....	104

SISSEJUHATUS

Eesti suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” (esimene trükk 2000.aastal, teine trükk 2001, TEA Kirjastus) koostamiseks andis impulsi millenniumivahetuse keelepoliitiline olukord Eestis.

1999. aastal võeti vastu riiklik programm “Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000-2007”, mille üks osa hõlmab keelelist integratsiooni, sh riiklike ja munitsipaalgümnaasiumide 2007. aastal algavat üleminekut eestikeelsele õppele (Eesti keele arendamise strateegia 2004-2010, 2004). See tähendab 60% ulatuses eestikeelset õppetööd praegustes muukeelsetes gümnaasiumides. Seoses sellega on kõnealustes õppeasutustes tekkinud vähemalt kaks väga tõsist probleemi: 1) kuidas tõhustada ja parandada eesti keele õpetamist muukeelsetes koolides, 2) kuidas eestikeelse aineõppe alustamiseks kakskeelseid oma ala spetsialiste ette valmistada. 1999. aastal tehti vabariigis teinegi pöördeline keelepoliitiline otsus: kehtestati uus eesti keele tasemeeksamite sooritamise kord.

Nii tekkiski Eestis vajadus sellise õppematerjali järele, mis ühest küljest lähtuks oma ülesehituselt eesti keele tasemekirjeldustest ja võimaldaks arendada kõiki osaoskusi (kuuldu ja loetu mõistmist, kirjutamist ja vestlust), toetades samal ajal ka keeleeksami edukat sooritamist ning teisest küljest valmistaks muukeelse kooli õpetajaid ette oma aine õpetamiseks eesti keeles. Suur osa õpikus kasutatavast ainesest oli varem pedagoogidele orienteeritud keelekursustel aprobeeritud.

Muukeelse kooli õpetajate potentsiaali uurimisel selgus, et valdav osa õpetajatest pole praegu suutelised õpetama oma erialaainet eesti keeles. Oma eriala terminoloogiat valdab 86% õpetajatest ainult emakeeles ja 67% kasutab õppetöös ainult venekeelset õppematerjali. Eestikeelset õppematerjali kasutab ainult 23% õpetajatest (Reinthal 2003). Kuigi paljud muukeelse kooli juhid on seisukohal, et eesti keeles suudab ainet hästi õpetada vaid see õpetaja, kes on hariduse omandanud eestikeelses kõrgkoolis (Sõtnik 2003:65), tuleb hetkeolukorras siiski pöörata tähelepanu praegu töötavate õpetajate eesti keele alasele täiendkoolitusele. Riina Reinthali uurimusest näeme ka, et muukeelse kooli õpetaja soovib

koolis töötada, huvitub täiendkoolitusest, peab integreerumist eesti ühiskonda oluliseks, kuid ei oma teadmisi maa kohta, kus ta elab.

Seega oli alust arvata, et venekeelsete koolide õpetajad vajanuks just nimelt nendele adresseeritud, uudsel ja tänapäevaselt koostatud eesti keele õppevahendit. Et aga keele omandamine üksi ei taga lõimumist (Soll 2002), on analüüsiv õpik püütud koostada nii, et see mitte ainult ei aita parandada ja täiendada eesti üldkeelee oskust, vaid arendab ka erialakeelt ning annab teavet Eesti kultuuri- ja haridustegelastest ning Eesti koolile iseloomulikest suhtlemisnormidest. Sealt leiab huviline lisaks eesti keele alasele teabele ka kasulikke õppemetoodilisi nõuandeid, mis võivad arendada õpetaja professionaalset silmaringi, anda praktilisi oskusi ja mitmekesistada õppetegevust.

Keeleõpik “Sulle, õpetaja!” on koostatud kaasautorluses Antidea Metsaga. Magistritöö uurimusliku osa autor on Anne Jänese. Materjali illustreerivad tabelid ja joonised on valminud õpiku presentatsiooniks koostöös.

Magistritöö eesmärgiks on antud õpiku analüüsi ja tagasiside põhjal hinnata selle efektiivsust ja pakkuda ettepanekuid õpiku täiendamiseks uue keelepoliitilise situatsiooni taustal. Saadud uuringu tulemused võivad osutada vajalikuks ka uute suhtluskeelee õpikute koostamisel täiskasvanud õppijale.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgmised ülesanded:

- vaadelda õppimise eripära täiskasvanueas ning selle rakendust suhtluskeelee õpikus
- avada põhjusi, mis tingisid vajaduse pedagoogilisele erialale orienteeritud keeleõpiku järele uues keelesituatsioonis
- kirjeldada õpiku sihtgruppi
- selgitada suhtluskeelee õpiku metoodilisi lähtealuseid ja põhiseisukohti
- analüüsida õpiku “Sulle, õpetaja!” struktuuri ja kasutamise võimalusi
- käsitleda keeleõppija ja –õpetaja hinnangut õpikule.

Uurimuses on kasutatud Branneri kirjelduse järgi kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete meetodite kombineerimist (Branner 1992). Kvantitatiivse meetodina kasutatakse kirjalikku kontrollitud küsitlust (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2005) ja intervjuud. Uurimus põhineb ka kvalitatiivsel uuringul, mida iseloomustab nähtuste interpreteerimine (Krull, 2000) ja analüüs.

Andmete allikaks on teemakohane teadus- ja õppemetoodiline kirjandus, õpiku “Sulle, õpetaja!” kasutajate ja õpetajate küsitluse andmed ning magistritöö autori suhtlusõpikute koostamise kogemus.

Töö lisas on esitatud ankeet õpiku kasutajale, küsimustik õpetajale ja intervjuude märkmed, avaldatud hinnang õpikule. Tööle on lisatud ka suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” eksemplar.

1. TÄISKASVANUTE HARIDUS JA KEELEÕPE

1.1. Täiskasvanuhariduse põhijooni

Käesoleva sajandi võtmesõnadeks on elukestev õpe ja iseseisev õppija. Üks tähtsamaid progressiivse hariduse esindajaid John Dewey on välja öelnud mõtte, et hariduse kontseptsioon tuleks ümber sõnastada nii, et see seostuks kogu elu, mitte ainult selle varasemate aastatega. Õppimine kui eluaegne protsess on praegu tähtsam kui kunagi varem seetõttu, et ühiskonna muudatuste kiirus seab kahtluse alla nende indiviidide ühiskonna liikmeks olemise, kes end pidevalt ei täienda ega edasi ei arene. Haridust kasutatakse mitmel eesmärgil, kuid ta on tähtis toimejõud valmistamaks indiviide reageerima ühiskonnas toimuvatele kiiretele muudatustele (Jarvis 1998). See puudutab otseselt ka Eesti muukeelsete koolide õpetajaid, kellest tuleb põhjalikumalt juttu eraldi peatükis.

Inimesi kujundavad erinevad survejõud, millest üks olulisemaid on töö- või ametikoha kaotuse kartus. Selleks, et seesugusest hirmust vabaneda, peab töötaja olema konkurentsivõimeline. Viimase võib tagada õppimistahe, mis aitab kohaneda üha enam tehnologiseeruva ühiskonnaga ning jääda harmooniasse oma kultuuriruumiga. Elukestev õpe, õppimise ja töö läbipõimimine kujuneb normiks (Loogma 2000).

Kuigi elukestva õppimise juured ulatuvad antiikfilosoofide (Sokrates, Platon, Aristoteles) töödesse, kasutas terminit “andragogika” (tuletatud kreeka sõnast *aner* -inimene) Euroopas esmakordselt 19. sajandil Saksa gümnaasiumiõpetaja Alexander Kapp. Andragogika isaks ja täiskasvanuhariduse teooria rajajaks võib aga nimetada Malcolm Knowles’i, kes määratles seda kui “kunsti ja teadust, mis aitab täiskasvanutel õppida” (Knowles 1980). Täiskasvanuteooriat on arendatud lisaks Ameerika Ühendriikidele (Lindeman, Knowles, Mezirow) ja Suurbritanniale (Griffin, Jarvis) ka Serbias (Savicevic), Saksamaal (Pöggeler, Knoll), Prantsusmaal (Goguelin), Hollandis (Have, Enckenvorst, Gent), Soomes (Alanen) ning Ungaris, Poolas, Sloveenias, Horvaatias, Jugoslaavias, Tšehhis, Slovakkias ja Venemaal. Täiskasvanute koolitamisega Eestis on tegeldud alates 1945. aastast, kui loodi Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Laiema kõlajõu sai andragogika teadusena 1980-

ndatel aastatel, kui TPedI juurde loodi sellenimeline kateeder. Praegu on andragoogika pedagoogikaülikoolis põhieriala staatuses. Andragoogikat tunnustatakse Eestis kui täiskasvanuhariduse kontseptsiooni, mis lähtub peamiselt M.S. Knowles'i teooriast.

Järgnevalt peatuksime täiskasvanuhariduse olulisemate ideede ja kontseptsioonide käsitlusel. Andragoogilise mudeli eelkäijaks võib pidada Eduard C. Lindemani täiskasvanuhariduse teooriat, kus ei vastandatud andragoogikat ja pedagoogikat, vaid toodi välja täiskasvanuõppe selliseid iseärasusi, nagu kõrge õpimotivatsioon, elukeskne õpiorientatsioon, õppija kogemused, vajadus enesejuhtimiseks. Samuti rõhutati vajadust kasutada täiskasvanutele omaseid õppevorme ja õpistiile.

Andragoogilise mudeli töötas välja Malcolm S. Knowles, kelle arvates eristub andragoogika pedagoogikast järgmiste eelduste poolest: 1) täiskasvanud õppija mina-pildi muutus, suurem vajadus ennast ise juhtida; 2) suur kogemuste tagavara, millest saab rikkalik õpiallikas; 3) kõrge õpivalmidus, tahe oma probleeme lahendada; 4) orienteeritus õppimisele, väiksem ainekesksus; 5) õpimotivatsioon; 6) vajadus teada. Teadlane rõhutab oma varasemates töödes selgelt andragoogika ja pedagoogika antagonistlikku kontseptsiooni (Märja, Lõhmus, Jõgi 003). Tuleb tõdeda, et Knowles'i seisukohad ja formuleeringud on paljus liiga üldised ja küsitavad. Enamus tema poolt välja toodud eeldustest on omased nii andragoogikale kui ka pedagoogikale, kuigi täiskasvanu suhtumine õppimisse on siiski erinev. Andragoogika muutub aga siitpeale populaarseks terminiks ning Knowles'i andragoogilist mudelit seostatakse selgelt nii idealistliku kui ka humanistliku haridusideoloogiaga (Day, Baskett 1982; Jõgi 2001), mis keskendub ennast-suunavale õppijale ning rõhutab "mina" kohta õpiprotsessis (Jarvis 1998). Andragoogilise mudeli sügavalt humanistlik kontseptsioon peab õppimise juures oluliseks tegevust, suhtlemist, õppimise refleksiooni ja inimese kogemust. Andragoogika olemuse üle diskuteerib Knowles'iga Peter Jarvis, kes ei käsitle seda täiskasvanuõppe teooriana, kuid nõustub ometi, et andragoogikal on oluline tähendus täiskasvanute koolituses. Jarvise lähenemine, mida ta nimetab täiskasvanute õppimise tingimusteks ja õpetamiskäsitlusteks, on võrreldes Knowles'iga põhjalikum, kuid oma põhimõtelt sarnane (Jarvis 1998). Nimetatud teadlased on ühel meelel selles, et koolituse kui humanistliku protsessi juures on õppijate üldnimelikud väärtused ülimald.

Enamus täiskasvanutele pakutavast õpest seostub tööalase täiendkoolitusega ning ümberõppega. Eesti käsitluses on mõiste “täiskasvanute haridus” ehk “täiskasvanuharidus” seotud kõikide täiskasvanute koolitamisega tegelevate valdkondadega – tasemekoolitusega, tööalase koolitusega ja vabaharidusliku koolitusega. Muutused ühiskonnas esitavad täiskasvanuharidusele uusi väljakutseid. Hariduse muutuse lähtepunktiks saavad majanduse, töö ja hariduse vastuolud: struktuurne töö- ja tööjõupuudus, noorte tööpuuduse kasv, uued nõuded tööjõu kvalifikatsioonile (Jõgi 2001). Lähtuvalt Knowles’i ja Jarvise mudelitest toob Eesti üks tuntumaid täiskasvanuhariduse spetsialiste Larissa Jõgi välja täiskasvanukoolituse järgmised andragoogilised aspektid: koolitus kui kogemuse aktiveerimise ja analüüsimise võimalus; koolitus kui iseseisva mõtlemise ja teadmiste loomise võimalus; koolitus kui koostöö ja aktiivse tegutsemise võimalus (Jõgi 2001).

Täiskasvanukoolituse nurgakiviks on lähtekontseptsioon. Täiskasvanuhariduse teoorias pakutakse välja erinevaid lähenemisi, millele peaks tuginema kogu koolitus ja millest sõltuvalt luuakse tingimused, valitakse ressursid, õppe vorm ja õpetamise meetodid, töötatakse välja koolitusmudel.

Kõige sagedamini kasutatakse täiskasvanuhariduse lähtekontseptsioonina kommunikatiivset lähenemist, st õppimist õpetamise kaudu. Eelpoolöeldut silmas pidades võib see tunduda mõnevõrra üllatuslik, kuna edu saavutamine täiskasvanueas on teooria seisukohalt tihedalt seotud just õppija enda aktiivsusega. Selle lähenemise puhul on aga õpetajal-andragoogil olulisim roll õppeprotsessi juhtimisel.

Teiseks enam kasutatavatest lähenemistest võiks välja tuua treeningukontseptsiooni, mille puhul on domineerivaks kindlate (töö)oskuste treenimine. Treeningu puhul viiakse olemasolevate oskuste tase kõrgemale astmele, samuti omandatakse korduvtegevuste teel uusi oskusi. Siia kuuluvad sellised levinud koolitusvormid nagu keele- ja arvutiõpe, enesekehtestamise, avaliku esinemise, suhtlemis- ja koostöötreening, kiirlugemise õpe jms.

Indiviidi personaalsete omaduste arenguga on seotud isiksuse arengu kontseptsioon. Peatähelepanu on isiksuse kui enesearengu subjekti kujunemisel, mille eeldusteks on otsuste

ja käitumise vabadus, tunnustus, ülesannete vastavus indiviidi arengutasemele, situatsioon, milles tegutsetakse, kompetentsus ja vajadus olla asjatundja (Vooglaid 1999). Subjekti arengu teid on palju, õppimine on vaid üks võimalik tegevus.

Sotsiaalse interaktsiooni kontseptsiooni rakendatakse eesmärgiga omandada toimetulekuoskusi sotsiaalses keskkonnas. Õpetamismeetodid on siin orienteeritud grupile, kuna oluline on õppida suhtlema, tundma end teiste inimeste hulgas vabalt, ennetada konfliktsituatsioone grupis.

Sotsiaalse aktsiooni kontseptsioon on eelmisega sarnane, kuid eesmärk on aidata inimesel ühiskonda sulanduda. Seega orientatsioon on laiem, suunatud ühiskonnale - makrokeskkonnale.

Omapärane on ülemöödunud sajandi keskel Taanis N. F. S. Gruntvigi loodud täiskasvanuõppe kontseptsioon. Spetsiaalselt loodud õppekeskuses (rahvakõrgkoolis) elavad kohapeal koos nii õppijad, koolitajad kui ka kõik teised keskuse töötajad. Kogu tegevus on suunatud sellele, et aidata õppijates avastada oma andeid ja võimeid ning leida neile oma järgnevas elus rakendust. Põhirõhk pole mitte ainel ega aineõpetajal vaid õppuril endal, tema inspiratsioonil ja loomingul, mis toob kaasa intellektuaalse vabaduse ja respekti teiste inimeste poolt. Lähenemise idee on selles, et õpitakse selleks, et elada, mitte vastupidi (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003).

Täiskasvanuõppe strateegiaid on Eestis põhjalikumalt käsitletud Ülo Vooglaid. Tema arvates on õppus tulemuslik siis, kui on täpselt sõnastatud selle eesmärk ja välja töötatud kursuse kava. Vooglaid toob välja kuus õpetamise eesmärki: õpetamine (ühepoolne protsess, mis sageli toimub vaid õpetamise enda pärast); rahuldava kvalifikatsiooni saavutamine; valmisoleku saavutamine (eeldab lisaks kvalifikatsioonile ka orientatsiooni, motivatsiooni, eruditsiooni, afiliatsiooni, intuitsiooni, head tervist ja meisterlikkust); sihipärane tegevus protsessi juhtimisel; tulemuse saavutamine; edukas iseseisev toimetulek eluga (Vooglaid 1999). Tulemusliku õpetamise üheks tingimuseks võib pidada ka õppimist toetavate ja õppijat motiveerivate õppevahendite olemasolu.

1.2. Õppimise eripära täiskasvanueas

Laialt on levinud arvamus, et täiskasvanueas, eriti vanemas eas, on õppimine raske, kuna õpivõime on madalam. Muidugi ei saa eirata vanusega seonduvaid füsioloogilisi ja psühholoogilisi muutusi inimese organismis, mis võivad õppimist raskendada, ent viimastel aastatel läbiviidud uurimused (Jarvis 1998, Allman 1982 jt) näitavad selgelt, et omandamisraskused ei tulene mitte ainult vanusest, vaid pigem passiivsest eluhoiakust ning ebaefektiivsetest õppemeetoditest ja õppimise võtetest. Kui inimene treenib oma intellektuaalseid võimeid, tegeleb teadlikult oma vaimse vormishoidmisega, säilitab ta oma õppimisvõime kõrge eani. Andragoogika on seisukohal, et õppida pole kunagi hilja; täiskasvanu ei õpi lastest kehvemini vaid teeb seda teisiti (Kidron 1999). On rida asjaolusid, mis kergendavad õppimist täiskasvanueas ja mida tuleks arvestada ka õppematerjali valikul ning samuti õpikute koostamisel. Täiskasvanu õpivõime on seotud aktiivse eluhoiakuga. Täiskasvanu teab täpselt, mida ta õpib ja milleks ta seda teeb, seega on ta oma õpieesmärkide püstitamisel konkreetne ja pakutava suhtes nõudlikum. Vanusega suureneb inimese kriitilise mõtlemise võime ja paraneb probleemilahendusoskus, mehaanilise mälu nõrgenemist kompenseerib arenenud loogiline mälu. Täiskasvanu soovib õpitust aru saada. Seega suudab täiskasvanu materjali paremini omandada seoseid otsides ja neid analüüsides. Vahel segavad aga varem teadaoleva ja uue vahelised vastuolud. Täiskasvanu püüab toetuda oma kogemustele, probleemidele ja oskab pakutut seostada oma vajaduste ja tegevusega, tema jaoks on olulisim pakutu rakenduslikkus. (Lõhmus 2000). Omandatu peab täiskasvanu jaoks olema kutsetöös või muus talle olulises valdkonnas kasutatav ja väärtustatud. Täiskasvanu õpib edukamalt, kui saab seda teha omas rütmis ja regulaarsete pausidega. Raskused meeldetuletamisel tulenevad enamasti ajapuudusest, mitte õpivõime nõrgenemisest. Kindlasti vajab aga täiskasvanu rohkem harjutamist.

Seega on õppimise seisukohalt vaadatuna väga oluline roll õpimotivatsioonil. Täiskasvanute õpimotivatsiooni on palju uuritud ning jõutud seisukohale, et õppima asumiseks on enamasti palju erinevaid motiive, mis tugevdavad üksteist (Houle 1979). Erinevates uuringutes on motiividena rõhutatud soovi valmistuda uueks tööks, olla paremini informeeritud, kohata

uusi inimesi jms. Motiivid põhinevad vajadustel ja võtavad osa konkreetse tegevuse valikust, mille läbi olemasolevaid vajadusi rahuldada (Kreitzberg 1984).

Sageli on täiskasvanud õppijal korraga mitu motiivi. A. Kidron on välja toonud neli rühma täiskasvanuid õppima ajendavaid motiive: 1) tunnetushuvi rahuldamine (uute teadmiste saamine, silmaringi laiendamine, uudishimu rahuldamine)

2) enesearendamine (enda proovilepanek, uute oskuste saamine, (uue) eriala ja kvalifikatsiooni omandamine)

3) majanduslikud kaalutlused (karjääri tegemine, oma firma asutamine, tunnistuse saamise vajadus)

4) sotsiaalsed kaalutlused (suhtlemisvajaduse ja kuulumistarbe rahuldamine, meeldiv ajaveetmine, uued tuttavad ja suhted) (Kidron 1999, 184).

Täiskasvanutel ilmneb selge positsioon mitte lihtsalt osaleda kursustel, vaid ka midagi õppida (Jarvis 1998). Motivatsiooni ülalhoidmiseks peaks täiskasvanute õpituatsioon vastama mitmele tingimusele. Erinevad autorid (Dunn 1987, Blair 2001) toovad olulisematena välja turvalise ja toetava õpikeskkonna (koostöö ja vastastikune respekt õppijate ja õpetaja vahel, meeldiv ja mugav klassiruum), huvi õpitava aine vastu ja selle olulisuse õppija jaoks ning õppuri enesejuhtimist julgustava keskkonna loomise, mida toetatakse refleksiooni ja tänapäevaste õppemeetoditega. Motivatsiooni säilitajana tuleks kindlasti esile tõsta ka aktiivõppele orienteeritud kaasaegset õppematerjali. Täiskasvanute koolituses võib täheldada, et individuaalsed erinevused inimeste vahel suurenevad (Lõhmus 2006). Andragoogikas pööratakse erilist tähelepanu iga õppija eripära ja individuaalsuse arvestamisele, selleks kasutatakse oskuslikult individuaalseid õpitehnikaid ja mnemotehnilisi võtteid. Kuigi täiskasvanute puhul on seda täies ulatuses väga keerukas teha, oleks siiski väärt kas kursust planeerides või õppevahendit koostades orienteeruda vaid “keskmisele õppijale”. Kui mõelda vaid “keskmisele” tähendab see seda, et pakutu ei sobi õieti kellelegi (Lõhmus 2000). Selge on ka see, et kõik meetodid ei sobi kunagi kõigile õppijaile.

Õppemeetodite sobivust erinevatele isiksusetüüpidele on seostatud C. G Jungi poolt välja pakutud isiksuse tüpoloogiaga. Jung jaotab õppijad nelja kategooriasse vastavalt sellele, milline on isiksuse psüühilise energia peamine allikas. Need allikad on järgmised:

1) mõtlemine (sobivad meetodid, mis tuginevad mõistmisele: loeng, vestlus, teooriate esitamine); 2) tundmine (meetodid, mis põhinevad suhtlemisel ja tekitavad emotsioone: rollimängud, draama); 3) tajumine (kogemustel ja konkreetsel tegevusel tuginevad praktilised tööd); 4) intuitsioon (visualiseerimine ja loovmeetodid). (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Jaotus tundub väga huvitav ka keeleõppe seisukohalt vaadatuna, ent õppija tüüpide määramine nõuab eriteadmisi ja on küllalt keeruline ning seetõttu pole praktiliselt siiski võimalik õpet sedavõrd individualiseerida. Teine õppijate tüpoloogia jaotab õppijad sõltuvalt suhtumisest sotsiaalsesse keskkonda nelja rühma: 1) passiivne ja keskkonnast sõltuv õppija eelistab õppemeetoditena loengut, seletust, juhendamist; 2) aktiivse ja keskkonnast sõltuva õppija eelistusteks on rühmatöö, kaksikkomando, juhtumi analüüs; 3) passiivse ja keskkonnast sõltuva lemmikmeetoditeks on iseseisev töö juhendi järgi ja töö tekstiga; 4) aktiivne ja keskkonnast sõltumatu eelistab uurimist, ise avastamist, projektide koostamist ja nende teostust (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Nagu mainitud, on ebareaalne kõiki koolituses osalejaid või õpiku sihtrühma liikmeid teaduslikult uurida. Samas on õppevahendi koostamisel täiesti võimalik arvestada selliseid õppija isiksuslikke iseärasusi nagu näiteks ekstravertsus - introvertsus, kommunikatiivsus-mittekommunikatiivsus (Metsa 1993). Üldteada on see, et õppijad omandavad materjali erinevalt – kas nägemismeele, kuulmismeele või mootorika kaudu. Kuna õpimotivatsioon sõltub paljus õppija iseärasuste arvestamisest, on seda vajalik silmas pidada ka erinevate metoodiliste strateegiade valikul ja õppematerjali esitusele üldse. Elus eduka toimetuleku seisukohalt on tähtis ka täiskasvanu oskus end ise määratleda, analüüsida. Kuigi vanemas eas kriitilise mõtlemise võime ja analüüsioskus paraneb, oleks siiski nähtavasti vajalik aeg-ajalt sellele küsimusele ka osutada, kutsudes õppijaid mõtlema oma isiksusetüübi omadustele ja ka raskustele õppimise vallas.

Üheks stressi ja ängistuse põhjuseks täiskasvanud õppijal võib olla liiga kiire õppimise tempo. Vanemas eas õppija vajab omandamiseks ja õpitu sügavamaks mõtestamiseks rohkem aega (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003). Kui aga õppetsükkel on üles ehitatud spiraalikujuulisena, kus alati enne uue info andmist korratakse ja “salvestatakse” eelmise

õppetunni materjal ning võimaldatakse õpitut omandada õppijale sobiva tempoga, võib mistahes eas täiskasvanult loota tulemuslikku õppimist.

Eelpoolnimetatud õpimotivatsiooni aspekte on arvestatud “Sulle, õpetaja!” koostamisel. Täiskasvanute õpistiilidel ja meetoditel peatutakse allpool.

Täiskasvanuõpetuses on väga oluline näha õppimise ja õpetamise suhet. Eespool mainiti, et andragoogika on humanistlik haridusideoloogia, mille humanistlik alus seab fookusesse just nimelt õppija (Dewey, Freire, Knowles jt.). Just tema toob õpiprotsessi kaasa oma kogemused, mõttesüsteemid, vajadused, väljakujunenud õpistiili, aga ka oma *ego* koos erineva iseloomu, enesetaju, füsioloogiliste tingimustega (Jarvis 1998). Knowles peab õpilasi aktiivseteks uurijateks õpiprotsessi igal astmel ning õpetajaid ressursiisikuteks nii sisu kui protsessi alal (Jarvis 1998, 188). Paljud uurijad (Rogers, Hirst, Peters) tunnistavad, et õpetamine ei ole täiskasvanukoolituses põhiolemuslik, sest õppimine võib toimuda ja sageli toimubki ilma õpetajata. M. Knowles tõestab, et andragoogika hõlmab pigem nii õpetamise kui ka õppimise protsessi koos, kui eraldi kas ainult õppimise või ainult õpetamise protsessi. Ta toob välja järgmised printsiibid, mis viitavad selgelt õpetamisprotsessile: õppimiseks sobiva kliima loomine, ühise planeerimisstruktuuri loomine, õpivajaduste diagnoosimine, õpisuundade formuleerimine, õpikogemuste mudeli kavandamine, õpikogemuste saamise korraldamine, tulemuste hindamine ning õpivajaduste uus diagnoosimine (Knowles 1980). Tuleb nõustuda nendega (Hirst, Peters), kes väidavad, et õpetamine on üks viis, kuidas õppimist hõlbustada. Teiste arvamuse kohaselt väljendab täiskasvanute õpetamise üks olulisemaid aluseid printsiipi, et õpetamine ja õppimine kuuluvad ühte, on läbipõimunud ja kaasnevad üksteisega (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003, 105).

Igal juhul võib öelda, et õpetamine jääb ka täiskasvanute koolitusprotsessis kesksele kohale. Jarvis tõstab oma monograafias esile kolme täiskasvanute õpetamise tüüpi: didaktilist, sokraatilist ja suunavat õpetamist. Didaktilise õpetamistüübi puhul edastatakse teadmisi selgituse teel, provotseerides õppijaid mõtlema ja motiveerides neid õpinguid jätkama. Didaktilisest aspektist lähtuvalt on õpetamine eesmärgipärane. Sokraatiline tüüp sisaldab endas küsitlemise õppimise ja õpetamise protsessi, mis seisneb selles, et õpetaja esitab

õppijaile loogilise rea küsimusi, nii et nad saaksid vastata ja avaldada neid teadmisi, mida nad pole küll (teadlikult) õppinud, mis on aga ometi nende peas olemas. Selle meetodi rakendamine täiskasvanute puhul on kasulik, kuna ta kasutab ära õpilaste teadmiste tagavara ja elukogemused ning võib oskusliku lähenemise puhul koguni luua uusi teadmisi. Suunava õpetamise puhul üritatakse õppijaid teadvustama oma spetsiifilisi õpivajadusi, õpetatakse püstitama lahendust nõudvaid probleeme, pakutakse konkreetseid juhtumeid ja õhutatakse nende reflekteerimist (Jarvis 1998). Suunaja loob vajaliku õpikeskkonna, aitab kaasa õppetegevusele, kuid ei dikteeri ei protsessi ega selle tulemusi. Nagu kirjeldusest selgub, on didaktiline ja sokraatiline tüüp õpetajakesksed, suunav õpetamine aga selgelt õppijakeskne.

Täiskasvanute õpetamise puhul on väga oluline näha õppijat kui enesearengu subjekti, mille olulisteks tunnusteks on vastutustunne, iseseisvus, kriitiline mõtlemine. Enesearengu subjektile on omane adekvaatne situatsioonitunnetus, olukorrale vastav käitumine ja teadlike otsuste langetamine. Tegevuse kõrval on oluline ka tunnetus. Üks osa õppijaist tunnetab end tegevuse objektina, teine- subjektina. Subjekti mõistega seostub minapildi mõiste, mis on aluseks arusaamisele endast kui õppijast (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003, 107) ning rõhutab täiskasvanu õppimiskogemust.

Raamatus “Õppimise paradoksid” selgitab Peter Jarvis õppimist läbi kahe mudeli: omamise ja olemise. Õppimine läbi olemise on aktiivne, suhtlev ja reflektiivne, eeldades õppijalt iseseisvust ja teadlikku enesejuhtimist. Õppimine omamise läbi on orienteeritud teadmise tarbimisele, seega teadmise mõõde on olulisem teadmise tähendusest (Jarvis 1992).

Täiskasvanukoolituse erinevates situatsioonides toetatakse õppija aktiivsust, iseseisvust ja enesejuhtimist. Selleks, et õppija end ise juhtima õpiks, on eelnevalt vajalik põhjalik enesevaatlus ja –analüüs ning aktiivne suhtumine iseendasse. Õppija enesejuhtimise toetamist on kirjanduses palju käsitletud (Lonstrup, Mezirow, Rogers jt). Ennastjuhtiva õppija võtmemõiste on suhtlemine, mis tähtsustab oma eesmärgi määratlemist, loomulikkude arendavat dialoogi õpetaja ja grupikaaslastega, õppija eelneva kogemuse arvestamist, väljendusoskuse arengut, oma arengu analüüsi ja refleksiooni. Õpetaja tugi seisneb emotsionaalselt vaba ja turvalise õpikeskkonna loomises ja suhtlemiskesksete õppemeetodite

käsitlemises. Seega on enesejuhitav õppimine seotud selliste psühholoogiliste teguritega, nagu koostöö- ja suhtlemisvalmidus, eneseteadlikkus, vastutus. Olulised on ka sotsio-emotsionaalsed tegurid – usalduslik ja pingevaba õpikeskkond ning vastastikune respekt õppija ja õpeta ja suhetes.

Erinevate täiskasvanuhariduse teoreetikute uuringutes on üsna palju tähelepanu pööratud kogemusõppe küsimusele. J. Dewey arvab, et kui inimese elu keskmes on kogemus, ja kuna kogemuse jätkuvus viib kasvamisele ja küpsemisele, siis peab tõeline haridus tulema kogemuse kaudu. Õppimine algab kogemusest, mis täiskasvanud õppija jaoks tähendab seda, et eelnevalt omandatud kas lihtsalt kinnistatakse või kui erinevus eelneva elukäigu ja situatsiooni mõistmise vahel on väga suur, algab õppeprotsess. Robert M. Gagne lähtus psühholoogilisest vaatenurgast ja rõhutas, et õpiprotsessis on paljudel juhtudel kogemus õppimise aluseks (Gagne 1997). Jack Mezirow on seisukohal, et õppimine toimub oma kogemuse peegelduse tulemusena läbi sotsialiseerumise protsessi. Ta pakub välja idee, et õppimine on õppija varasemate teadmiste baasil toimuv kogemuste mõtestamise protsess, kogemuse uus interpretatsioon (Mezirow 1991). Õppimise aluseks on tema arvates täiskasvanu vajadus mõista ja mõtestada oma kogemust. Õppimine täiskasvanu tasandil on tähenduse loomine tegelikkuse tõlgendamisel ja peegeldamisel (Mezirow 1991), niisiis on tema arvates täiskasvanule omane transformatiivne õppimine. Carl Rogers käsitleb kogemusõpet kui enesealgatuslikku protsessi, kus õpetajal on vaid juhendaja roll. M. Knowles'i arvates korraldab aga õpikogemuste saamist õpetaja, kelle ülesandeks on soovitada õppijaile kõige tõhusamaid mooduseid, kes annab vajadusel olulist informatsiooni õppeaine, võimalike õpitehnikate ja kättesaadavate materjalide kohta (Knowles 1980: 239). Kui õpetaja poolt pakutav satub vastuollu varem õpituga, on selle omandamine pidurdatud. Sellises olukorras võib aga juhtuda, et eakamad inimesed ei soovi õppida, st muutuda, kuigi see võib neile kasulik olla. Ka negatiivne kogemus kooliajast kipub üle kanduma õppimisse suhtumisele täiskasvanuna (Lõhmus 2000). Kuna koolis kasvatati õppijais pigem sõltuvust kui iseseisvustunnet, on inimesed ka täiskasvanuina tihti harjunud lootma juhendamisele ning ootavad koolitajatelt didaktilisust ja isegi autoritaarsust (Jarvis 1998, 179). Vahel on täiskasvanute esialgseks lootuseks saada õpetatud, mitte ise õppida (Kidron 1999, 182). Nad ootavad õpetajalt, et see oskaks ja suudaks nad tööle panna. Kokkuvõtlikult võib öelda,

õppimistahte ülalhoidmiseks peaks õppimine baseeruma täiskasvanu kogemusel, mida tuleks teooriaga oskuslikult integreerida. Siiski ei arenda inimest mitte kogemus, vaid kogemusele omistatud tähendused tunnetuslikul ja tegevuse tasandil. Kogemusele järgneb üks kolmest: 1) mitte-õppimine (enesekindlus, mitteamvestamine, tagasilükkamine e eitamine); 2) mitte-refleksiivne õppimine (õppimine tavatähenduses: päheõppimine, oskuste omandamine); 3) refleksiivne õppimine (kogemuse läbimõtestamine, katsetamine ja hindamine) (Löhmus 2006). Seega põhineb aktiivne õppimine tähendusliku kogemuse omandamisel (Jarvis 1998).

Elukestva õppe mõiste ja kogemusega on tihedalt seotud arusaam refleksioonist ehk enese osa tunnetamisest situatsioonis. Refleksiooni mõiste oli kasutusel juba John Dewey töödes, ent võtmesõnana õpiprotsessis hakkas ta levima möödunud sajandi 70-ndatel aastatel. Refleksiivsust on viimastel aastakümnetel üha rohkem hakatud seostama ka eduka õpetaja tegevusega. Refleksiooni tuleks mõista kui filosoofilist mõtisklust ja oma tegevuse analüüsi, tagasisidestamist, mida eeldab iga kavandatud eneseareng. Kui vaadelda refleksiooni õpetaja või õppija positsioonilt, siis oma tegevust aitavad neil mõlemal reflekteerida järgmised etapid: kirjeldav etapp (mida ma teen?), informatiivne etapp (mida see tähendab?), vastandamise etapp (kuidas ma sellele tulin?), rekonstruktsiooni etapp (kuidas ma saaksin asju teisiti teha?) (Schön 1983, 1987). Seda Schöni teooriat arendas edasi David Kolb, töötades välja refleksiooniringi mõiste, mille põhimõte on selles, et igale tegevusele järgneb refleksioon ning uue tähenduse loomine, mis on aluseks järgmisele tegevusele (Oder 2003). Refleksiooniring võiks kulgeda järgmiselt: kogemus- teadvuse tõus- refleksioon- mõtestamine- tähenduse loomine- konkretiseerimine- planeerimine- uueks tegevuseks valmistumine- uus tegevus- uus kogemus jne. Refleksiooni seisukohalt on väga oluline ka õpetaja ja õppija vaheline dialoogiline suhe, mis ilmneb nii lihtsa vestluse kui ka individuaalse juhendamise ja tuutorluse puhul. P. Freire humanistlik käsitlus rõhutab samuti dialoogi olulisust ning ta väidab, et vaid ehtsas dialoogis õpetab õpetaja õppijaid, kes õpivad ja ühtlasi õpetavad õpetajat. Järelikult toimub dialoogi ajal õppeprotsessi ühine planeerimine, nii et see vastaks osalejate vajadustele.

Jarvis nimetab refleksiivseks ehk süvaõppimiseks sellist õppimist, kus tähtsaks muutub õppija enda teadlik aktiivsus, valmisolek eksperimenteerimiseks ja mõtlemiseks (Jarvis

1998). Seosed teadmiste, kogemuste, õppimise ja refleksiooni vahel ilmnevad/väljenduvad selles, kui õppija tajub teadmise kui mõtte vajalikkust, väärtustab õppimist kui kogemust, tunnetab, et ta ise juhib õppimist ja vastutab ise oma õppetulemuste eest. Teada on tõsiasi, et inimene ei õpi kogemusest, mida ta pole reflekteerinud. Reflekteerimine on õppimise alus. Paljud uurijad on arvamusel, et teadliku õppimiseni ei vii iseenesest mitte kogemus, vaid refleksioon, millele järgneb muutus tegevuses ja käitumises. Refleksiivne mõtlemine eeldab aga eesmärgistatud tegevust.

Täiskasvanute õpetaja rollikäsitlused näitavad, et traditsioonilise õpetaja roll täiskasvanute õppeprotsessi hästi ei sobi. Täiskasvanute õpetaja rollid on väga eriilmelised ning mitmetähenduslikud ja nõuavad nii kompetentsust, mitmekesiseid teadmisi, oskusi ja vilumusi. Koolituse juhtijana on olulised kavandaja, abistaja, nõustaja, hindaja, uurija, tuutori ja mentori rollid. Et aga õppeprotsess põhineb inimestevahelisel suhtlemisel, on tähtis eristada neid rolle, mis on seotud vahetu suhtlemisega – suhtleja, kontaktide looja, kuulaja, konfliktide lahendaja, mõjutaja rollid. Nimetatud rollid moodustavad täiskasvanute õpetaja rolliskeemi. Tavaliselt on rollid läbi põimunud ja üksteisega seotud ning õpetaja kasutab neid vastavalt vajadusele oma äranägemise järgi. Nii õpetaja rollitäitmine, kui ka tema poolt rakendatavad õpetamismeetodid peaksid eelkõige püüdma esile tõsta täiskasvanud õppija väärikust ja inimlike omadusi (Jarvis 1998). Täiskasvanute õpetaja on õppijate õppimise suunaja ja toetaja (Jõgi 2003).

Täiskasvanuhariduses peetakse õpetajat pahatihti pelgalt õpiabiks, kes on tihti vajalik ja tähtis, kuid mitte kunagi liiga olulise tähtsusega. Õpetaja ei ole P. Freire arvates “tarkuseallikas”, kes püüab täita tühje anumaid, ega haridus saadud teadmiste ladustamine. Jarvise sõnul peab Freire koolitajat õppimise suunajaks ja kogu koolitust muutumise protsessiks (Jarvis 1998, 184). Täiskasvanute õpetaja tegevuse lähtekoht on eesmärgi teadmine. Teise eeldusena võib välja tuua olukorra ja selle tausta tundmine, kus tegevus aset leiab. Kolmas eeldus on meetodite, võtete, protseduuride ja vahendite tundmine, mis antud koolitusega sobib. Mõõda ei saa minna ka täiskasvanute õpetaja eetilisusest, mis olemuselt on teise inimese mõistmine ja temaga arvestamine (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003.). Paljud täiskasvanukoolituse spetsialistid arvavad, et õpetaja üks põhieesmärke on aidata õppijal

iseseisvust saavutada, kujundada iseseisvat õppijat. Andragoogilise mudeli kohaselt peabki õpikeskkonna, mis annab õppijaile võimalusi oma eesmärkide realiseerimiseks, looma õpetaja. Kõik, mida õpetaja võib teha, on tingimuste loomine (Kurt Gestrelus). Väga oluline on õpetaja osa ennastjuhtiva õppija toetamises, eeldades avatust ja improviseerimisoskust (Lonstrup 2001).

Täiskasvanud õppija näeb väga head õpetajat kompetentse, emotsionaalse, avatud ja suhtlemisaltina, heatahtliku, kaasaegse ja õppijaid tundva inimesena, kellel on hea esinemis- ja kuulamisoskus, lai silmaring ja arenemisvõime. Paljuski on nimetatud omadused seotud koolituse kui turuartikliga, sest täiskasvanuharidusest on saanud tarbekaup, mida peab oskama pakkuda ja vahendada nii, et tarbija (täiskasvanud õppija) vajadused oleksid rahuldatud. Õpetaja professionaalsest arengust kõneldes võib öelda, et ühiskonnas kasvanud nõudmised küll stimuleerivad teda oma professionaalsust tõstma, kuid motivatsiooni puudumisel algab õpetaja professionaalse arengu seisak, millele võib järgneda läbipõlemine. Kord saavutatud kvalifikatsioon ei taga aga enam õpetaja professionaalsust läbi elu, vajalik on pidev enesetäiendamine ja areng.

Kujunenud olukorras on väga tähtis õigesti määratleda ja analüüsida õpetaja kompetentsust. M. Eraut kasutab mõistet kompetentsus viidates üldisele võimekusele, mis sisaldab lisaks võimetele, teadmistele ja oskustele ka inimese isiksuslike omadusi ja väärtusi. Kompetents seostub Erauti definitsioonis spetsiifiliste võimetega, mida on keeruline piiritleda. Täiskasvanute õpetaja kompetentsuses eristab Eraut järgmisi kompetentse: erialane/ainealane (sisaldab teadmisi õpetatavast aineist), didaktiline (sisaldab praktilisi teadmisi õppeprotsessist ja sellest, kuidas õpetada), sotsiaalne (osalemine ühiskondlikes protsessides, suhtlemine ja oma võimete realiseerimine) ja reflektiivne (teadlik, pidev enesehindamine ja oma kogemuste analüüs). Teaduskirjanduses kasutatakse kompetentsuse (kompetentsi) kõrval ka pädevuse mõistet. Reilly & McGourty iseloomustavad pädevusi (inglise keeles *competency* ja *competence*) kui teadmiste, oskuste ja võimete kogumit, mis võimaldavad töötajal täita konkreetseid tööülesandeid organisatsiooni eesmärkide saavutamisel. Teadmised on seejuures tööks vajaliku info tundmine. Oskus (inglise keeles *skills*) on tööks vajaliku info

rakendamiskogemus. Võime (*abilities, capabilities*) on oskus tegutseda erinevates olukordades (Reilly & McGourty 1998).

Nagu öeldud, on uurijad välja toonud täiskasvanuõpetaja oskuste ja pädevuste erineva pikkusega loetelusid, ent tuleb tunnistada, et ükski neist pole täielik ja ammendav. Jarvise arvates pole vajalik kompetentsuse elemente utiliseerida, vaid pigem välja pakkuda aluse teadmistest, oskustest ja hoiakutest (Jarvis 1983). Täiskasvanuõpetaja peaks tema arvates omama teadmisi distsipliinidest, psühhomotoorsetest elementidest, inimestevahelistest suhetest ja moraalist. Tal peaks olema oskused kasutada psühhomotoorseid võtteid ja suhelda rolliga kaasnevate teiste isikutega ning hoiakud, mille tulemuseks on teadmised ja pühendumine kutsele, soov olla professionaalne (Jarvis 1983).

Kuigi täiskasvanute õpetajad ei seisa alati klassi ees ega selgita kõike üksikasjadeni, peavad neil lisaks erialateadmistele ja kogemustele olema ka teadmised täiskasvanute õppeprotsessist, sobivast filosoofiast ja hoiakutest, õpetamise oskus ja teatud isiksuslikud omadused.

Kokkuvõtteks on täiskasvanuhariduses oluline õppimist ja arengut toetava, heaolutunnet tagava ja õpieesmärkidele vastava füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise keskkonna kujundamine (Lõhmus 2006). Inimesed õpivad edukamalt, kui

- nad tunnevad end turvaliselt
- nad omavad eesmärke, mille püstitamisel on nad ise osalenud
- on arvestatud nende nõudlust ja vajadusi
- nad on aktiivselt seotud õppeprotsessiga
- käsitletav haakub nende endi kogemustega
- nad saavad pidevalt tagasisidet oma tulemuste kohta

1.3. Õpistiilid ja keeleõppemeetodid täiskasvanueas

Täiskasvanute koolitajaid võib jaotada õppija- ja teemakeskseiks. Kui teemakeskse suuna toetaja kontsentreerub teemale, siis õppijakeskne lähenemine tähtsustab õpetamist ja õpistiile

(Aria 2004). Nagu eespool öeldud, on täiskasvanud õppija puhul väga oluline hoida positiivset toonust. Negatiivsete mõjutegurite vältimiseks on täiskasvanukoolituses vaja arvestada erinevaid õpistiile ning olla teadlik selle küsimusega seonduvatest uuringutest.

Tavaliselt väljendatakse õpistiile vastanditena. Jarvis toob erinevate uurimistulemuste põhjal välja 9 vastandlikku õpistiili: aktiivne-passiivne, assimileeriv (iseloomustavad märksõnad on abstraktsed kontseptsioonid ja reflektiivne vaatus)- akumuleeriv (eksperimenteerimine, õppimine kogemustest), konkreetne- abstraktne, konvergentne (sissepoole suunduv) – divergentne (väljapoole suunduv), taustast sõltuv (tajub ainet kui tervikut)- taustast sõltumatu (kogeb aine osi lahus), fookustamine (uurib probleemi kui tervikut ja loob uusi hüpoteese) – skannimine (valib ühe aspekti probleemist ja arvab, et see ongi lahendus), terviklik – seerialine, refleksioon – impulsiivsus, rigiidsus (jäik lähenemisviis õppimisele, ühe tema jaoks eduka meetodi rakendamine) – paindlikkus (Jarvis 1998). Peamine, mida antud vastandustest võib välja lugeda on asjaolu, et kui täiskasvanutel lasta õppida nendele sobivas tempos ja neile vastuvõetavaid meetodeid kasutades, on õppimine mistahes eas tulemuslik. Erinevad autorid on toodud vastanditest moodustanud omi kombinatsioone. Toome näiteks Honey-Mumfordi neli õppija tüüpi: 1) tegutseja, hindab tegevuste vaheldusrikkust ning ei talu rutiinseid ülesandeid ega pikaajalist kordamist; 2) teoreetik, ratsionaalne, põhjalik ja distsipliini täitev vähe emotsionaalne; 3) arutleja, põhjalik, detailidele keskenduv, diskussioonides tagasihoidlik; 4) pragmaatik, mõtleb realistlikult, kuidas praktiliselt õpitut kasutada, ei salli ebavajalikku õppetöös. Õpistiile on võimalik klassifitseerida ka teisiti, võttes aluseks isiksuse põhiomadusi (ekstravert – introvert), informatsiooni töötlemise ja sotsiaalse interaktsiooni mudeleid või õppimist vahendavat viisi (kuulamine, nägemine, lugemine) silmas pidades. Hativa jt uurijad moodustasid eelneva põhjal kolm põhilist lähenemisviisi: 1) pinnapealne lähenemine, mille sisuks on väline motivatsioon ja pinnapealne õppimine; 2) sügav lähenemine, kus sisemine motivatsioon kombineerub sügava õppimisviisiga; 3) organiseeritud-strateegiline lähenemine, kus on saavutusorientatsioon ja võistlev motivatsioon koos õppimisstrateegiatega.

Täiskasvanud keeleõppija puhul rõhutakse iseõppimist võimaldavale taustale. Euroopa Nõukogus omaksvõetud suhtumises keeleõppesse on põhiline eesmärk õppuri iseseisvuse

soosimine ja heakskiitmine (Ek, Trim 1996). Igal õppuril on oma õppimisstiil ja tema teadlikkus sisaldab endas mitut aspekti. Mõeldes vajadustele ja eesmärkidele on õppur teadlik oma suhtlusvajaduse ja talle pakutava keeleõppe iseloomust. Õppur oskab talle pakutud kõneainetest leida, õppida ja kasutada just sellist sõnavara, mis haakub tema suhtluse vajadustega. Mõeldes õppimise protsessile saavad õppurid aru, milliseid oskusi nendele vajalik keeletase eeldab, suudavad ära tunda erinevate õppematerjalide rolli oskuste omandamisel ning oskavad leida lisamaterjali eesti keele kohta(käsiraamatud, internet jms) ning kasutada erinevaid kompensatsioonistrateegiaid. Mõeldes eestikeelse keskkonna käepärasusele panevad õppurid tähele hea eesti keele oskaja keelekasutust ning püüavad seda omandada nii aktiivses kui ka passiivses keelelise suhtleja rollis. Mõeldes hindamisele oskavad õppurid jälgida oma liikumist seatud eesmärgi poole (Loog, Kerge 1999).

Õpistiilist sõltub ka õppeprotsessi planeerimine ning ka vastupidi: õppeprotsessi planeerimine sõltub muu hulgas ka sellest, millist õpetamisstiili ja õppemeetodeid eelistatakse. Enamasti käsitletakse täiskasvanute õpetamist kui korrastatud teadmiste vahendamist/edastamist õpetamise didaktilisi põhimõtteid ja erinevaid metoodikaid teadvustamata. Ent info, mida õpetaja edastab, on õppimise alus, mitte tulemus. Õpetamise proaktiivses (kavandamise) etapis määratletakse õppimise eesmärgid, mõeldakse läbi õppesituatsioon ja –sisu, valitakse meetodid, koostatakse õppematerjal, kavandatakse oma eneserefleksiooni mudel. Praegune õpetamise paradigma soosib eelkõige niisuguste õppemeetodite kasutamist, mis suunavad õppijat ise uurima, katsetama avastama, tuletama ja selle tulemusel õppima. Seega tuleks rohkem kasutada uurimuslikku õpet, probleemõpet, avastuslikku ja kogemuslikku õpet (Pedastsaar 2005). Interaktiivses (läbiviimise) etapis lähebki vaja teadmisi õppimisest ja õpetamisest, õppijatest ja nende vajadustest ning ootustest. Õpetaja ülesanne on püüda ühitada kõigi lähenemisviisidega õppijate nõudmised, olla paindlik ning omama mitmekülgselt arusaama õpetamisest (Pilli 2005). Eelöeldu on orientiiriks ka õppevahendite koostajaile.

Käesoleva töös ei ole eesmärgiks kõigi täiskasvanuõpetuses kasutatavate keeleõppemeetodite põhjalik käsitus, kuna seda on juba ka eesti keeles tehtud (Kingisepp, Sõrmus 2000; Krall, Sõrmus, Toomsalu). Lisaks eeldaks põhjalikum ülevaade kõigi eeskirjade ja reeglite täpset kirjeldust, mis pole ruumipuudusel võimalik. Antud peatükis üldistatakse neid

lähenemisviise, mis on kasutust leidnud vaadeldavas suhtluskeele õpikus, keskendudes eelkõige õpiku aluseks olnud suhtluskesksele metoodikale.

Edward Anthony eristab erinevaid keeleõppe metoodika termineid (Anthony 1963). Lähenemisviis (ingl *approach*) väljendab üldisi seisukohti ning tõekspidamisi õpetamise, õppimise ja õppe sisu kohta. Meetod (*method*) lähtub lähenemisviisist, kus eesmärgi saavutamiseks kasutatakse kavakindlalt erinevaid võtteid ja ülesandeid. Metoodiline võte (*technique*) on kindlate tunnustega toimimisviis ning ülesanne (*task*) ehk tegevus (*activity*), mida kasutatakse konkreetsete toimingute puhul.

Sõltuvalt lähenemisviisist jagatakse keeleõppe meetodid traditsioonilisteks (grammatika-tõlke meetod, lugemismeetod, otsene meetod, audiolingvaalne meetod, kognitiivne meetod), humanistlikeks (sugestopeedia, vaikne meetod, ühisõpe, käsutäitmismeetod) ja suhtlusmeetoditeks (loomulik meetod, suhtlev-kogemuslik meetod, kommunikatiivne meetod, ülesandepõhine keeleõpe). Näiteks kommunikatiivse lähenemisviisi puhul püütakse õppijakeskselt õpetada suhtluskeelt. Suhtlev-kogemusliku meetodi puhul, mis lähtub kommunikatiivsest lähenemisviisist, arendatakse keelt neljast aspektist lähtuvalt (kogemuslik aspekt (suhtlusteemad), keeleline, kultuuriline ja üldarendav aspekt). Suhtlev-kogemusliku meetodi tüüpilised õpetamisvõtted on ajurünnakute, rühmatöö, väitluste korraldamine ning iseseisev töö. Tegevuseks võiks nende võtete juures olla näiteks teatud kõnelejate intervjuerimine, TV uudiste iseseisev jälgimine jms.

Keelte õppimine on aegade jooksul palju muutunud ja oluliselt on muutunud ka keelte õpetamine. Antiikajal õpiti keelt suhtlemisoskuse arendamise ja tekstide lugemise eesmärgil. 16.sajandi keeleõppes lisandub eesmärkidena võõrkeele kasutamisoskuse arendamine reisimisel, kaubanduses ja sõjaväes. 17. sajandil võeti Euroopas kasutusele esimesed grammatikad, mida kasutati eelkõige piibli ja muude tekstide tõlkimise juures. Samasse aega jäävad esimesed kirjeldused induktiivsest lähenemisviisist keeleõppes Tšehhi keeleteadlase Jan Komensky sulest. 19.sajandil algas võõrkeeleõppe metoodika areng, mida oluliselt mõjutasid Karl Ploetzi tööd. Kui muutuvad õpetamise eesmärgid, muutub ka õppe sisu. 20.sajandil jõuti järeldusele, et tõlkimist oleks otstarbekas vältida. Kuigi grammatika-tõlke

meetodit kasutatakse ka kaasajal, on selge nihe toimunud suhtlemisele orienteeritud meetodite kasuks. Biheivioristliku suuna viljelejad tõid keeleõppesse drilli ja pideva kordamise (audiolingvaalne meetod), mis hiljem Noam Chomsky poolt vaidlustati. Chomsky väitis, et keelt omandatakse kaasasündinud grammatikatunnetusest lähtuvalt, millele hiljem lisandusid keelega seonduvad sotsiaalsed ja funktsionaalsed vaated (Halliday ja Wilkins). Murranguks võõrkeele õpetamise metoodikas tuleks pidada Stephen D. Krasheni ja Tracy D. Terrelli teost "*The Natural Approach*" (Krashen, Terrell 1988). Stephen Krashen jälgis laste keeleõpet ja esines seisukohaga, et samu meetodeid võib rakendada ka täiskasvanute puhul. Selle käsitluse puhul mitte ei õpita valmis grammatikareegleid, vaid tuletatakse neid keelt kuuldes ise. Sellest ka meetodi nimetus: loomulik meetod. Hilisemal ajal võib keeleõppes rääkida rõhuasetuse muutumisest keelefunktsioonide mõistmise ja praktilise kasutamiskuse suunas.

Suhtluskeskse keeleõpetuse juured ulatuvad 60.aastate Inglismaale, ent selle lähenemisviisi kujunemist olid märkimisväärselt suunanud juba USA keeleteadlase Noam Chomsky uurimused ja ideed. Suhtlusmeetodid vaatlevad keeleoskust laiemalt kui keele struktuuri ja sõnavara tundmist: keelt vaadeldakse suhtlusaktidena. Märksõnadeks on individualiseerimine, õppijakesksus ja õppija vajadustest lähtumine. Suhtluskeskse õpetuse metoodilised põhimõtted näevad ette elulähedaste suhtlussituatsioonide loomist õppetundides, kus õppijaid valmistatakse ette käitumiseks konkreetses keelekeskkonnas. Nii õpetaja kui ka õppija püüavad maksimaalselt kasutada õpitavat keelt. Keeletunnis luuakse sõbralik, pingevaba õhkkond, kus kõigi õpistiilidega arvestatakse ja kus õpetaja ja õppija on partnerid. Õpetaja roll teiseneb: autoritaarsus asendub innustamise ja nõustamisega. Grammatikavigadele erilist tähelepanu ei pöörata, õppijaid ergutatakse sujuvalt oma mõtteid sõnadesse panema. Oluline on ka õppijate paigutus ruumis: istutakse rühmiti ümber laudade, nii et õppijail oleks võimalik töötada paaris, rühmas, ümarlauas, ning kui vaja, siis ka iseseisvalt. Klassis peaks olema liikumisruumi, riulitel vajalikke (sõna)raamatuid, ajalehti ja -kirju. Vajalik on varustatus ajakohaste tehniliste vahenditega.

Euroopa Nõukogu on viimastel aastakümnetel ühendanud mitmete riikide keeleuurijate mõttetöö, mis on võetud aluseks suhtluskesksete õpetamisteooriate loomisel. Tõsi küll,

aastate jooksul on uurimisteede rõhuasetus muutunud. 70.-80. aastate põhiküsimuseks oli õpetamise metoodika (kuidas õpetada?). 80.-90. kontsenteeruti õppe sisule (mida õpetada?). 80-ndad aastad tõid kommunikatiivsesse lähenemisviisi uusi arendusi.

Kuna eesti keele kui teise keele õpetamise teoreetilised alused põhinevad võõrkeelsel kirjandusel, valitseb mõistete ja terminite kasutamises mõningane segadus. Termin "keeleoskus" kasutamine tekitab vahel vaidlusi ja ka väärarusaamu. Traditsiooniliselt vaadeldi keeleoskust kui baasteadmisi hääldusest, grammatikast ja sõnavarast. Keelemudelite teooriaga (Lado, Carroll) toodi sisse osaoskuste mõiste, kuid selgusetuks jäi teadmiste ja oskuste omavaheline seotus. Keelemudelite puuduseks tuleb lugeda ka keelekasutuse konteksti eiramist (Bachman 1990). 1990. aastatel tekkisid erinevad kommunikatiivse keeleoskuse mudelid, mille kohaselt keeleoskus tähendab oskust kasutada keeleteadmisi (hääldus, grammatika, sõnavara) eesmärgipäraselt nii suuliste ja kirjalike tekstide mõistmiseks (kuulamis- ja lugemisoskus) kui ka koostamiseks (rääkimis- ja kirjutamisoskus), võttes arvesse konteksti ja suhtluspartnereid (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, Türk 2003). Kommunikatiivse keeleoskuse all mõeldakse seega eelkõige oskust võõrkeelses keelekeskkonnas oma vajaduste piires toime tulla. Nagu eespool juttu oli, on kommunikatiivse keeleoskuse sünonüümiks kasutusel ka mõisted kommunikatiivne kompetentsus ja suhtluspädevus. Vahel kohtame erialakirjanduses terminit "funktsionaalne keeleoskus", mida määratletakse kui mitmekülgset keelelist kompetentsust (asjatundlikkust), mis ei piirdu vaid sõnavara ja grammatiliste struktuuride valdamisega. Lisaks teksti sisu edasiandmisele ja vastuvõtmisele on funktsionaalse keeleoskusega keelekasutaja võimeline valima kirjaliku ja suulise suhtluse vahel, vallates mõlemat; situatsioonist lähtuvalt kasutama-tõlgendama erinevaid keelelisi registreid; tajuma ja kasutama erinevaid stiile; eristama õpitavale kultuurile omaseid kõnekäitumise nüansse ning valdama keelelist etiketti; eristama ja kasutama erinevaid žanreid (tarbeteksti seisukohalt) (Kerge 1996). Sisuliselt aga ei erine ka funktsionaalne keeleoskus oluliselt suhtluspädevusest. Käesolevas töös kasutame kõiki neid mõisteid sünonüümidenä.

Ühed keeleteadlased (Savignon, Krashen) rõhutasid keele omandamise (*acquisition*) protsessi vastandades seda keele õppimisele (*learning*). Krasheni arvates on omandamine

alateadlik ja õppimine teadlik tegevus. Keeleõpe toimub alt üles, arusaamise aluseks on keele struktuuri tundmine, õpitud reeglid ja sõnavara. Keele õppimine toimub traditsiooniliselt võõrkeele tunnis. Keel on siin eesmärk, milleni jõutakse keele valdkondade harjutamise ja kontrollimise teel. Keele omandamise korral loomulikes situatsioonides toimub arusaamine tunnetuslikult konteksti abil. Keel omandatakse loomulikus keskkonnas ja see on suhtlusvahend, mitte eesmärk. Krasheni arvates on teise keele efektiivseks omandamiseks vaja ka õppetundides luua loomulik keelekeskkond. Tänapäeval kasutatakse keelemetoodilises kirjanduses termineid *õppimine* ja *omandamine* samuti mitmeti. Mõned kasutavad neid vaheldumisi ühes tähenduses, teised kasutavad esimest üldises ja teist kitsamas tähenduses. Tuleb siiski nõustuda seisukohaga, et keele omandamisele on iseloomulik õpetamata teadmisega ja võimega kasutada võõrkeelt, mis tuleneb otsesest kokkupuutest tekstiga või vahetust osalemisest suhtlussituatsioonides. Keele õppimise puhul saavutatakse keeleoskus planeeritud protsessi tulemusena, eriti õppides mõnes õppeasutuses (Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Haridus- ja Teadusministeerium, 2003). Eesti keele õppimine siinses keelekeskkonnas peaks seega ideaalis olema formaalse õppimise ja loomuliku omandamise kombinatsioon (Loog, Kerge 1999).

Teiste teadlaste (Johnson, Littlewood) teooriad olid aga rajatud keele osaoskuste omandamisele. 90.aastatest alates on suhtlusoskuse õpetamisele lisandunud õppimise ja õppijakeskse situatsiooni loomisega seonduv. Selle perioodi uurimustööd keskenduvad sellele, kuidas toimub keele omandamine.

Keeleoskust (kommunikatiivset kompetentsust/pädevust) kirjeldatakse kui mitmest komponendist koosnevat nähtust. Canale ja Swain pakkusid 1980.aastal välja 4 kommunikatiivse kompetentsuse dimensiooni:

1. grammatiline kompetentsus
2. sotsiolingvistiline kompetentsus
3. diskursuse kompetentsus
4. strateegiline kompetentsus

Jan van Ek (Ek 1986) ja Sandra Savignon (Savignon 1987) laiendavad suhtluspädevuse mõistet veelgi. Nende töödes eristuvad järgmised kommunikatiivsuse osad:

1. keeleline pädevus – õpitava keele grammatika ja sõnavara tundmine
2. sotsiolingvistiline pädevus – oskus kasutada sobivat keeleetiketti
3. diskursuse pädevus – oskus näha seoseid lausete vahel, konteksti mõistmine
4. strateegiline pädevus – oskus korvata keelelisi vajakajäämisi mitteverbaalse kommunikatsiooni (näit kehakeele) abil
5. sotsiokultuuriline pädevus – teadmised õpitava keele kasutamise sotsiokultuurilisest kontekstist
6. sotsiaalne pädevus – soov ja oskus inimestega suhelda, empaatiavõime.

Euroopa keeleõppe raamdokumendi tööversiooni (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Council of Europe 2001) kohaselt on suhtluspädevusel kitsamas tähenduses kolm komponenti:

1. keelepädevus (sisaldab leksikapädevust, grammatikapädevust, semantikapädevust, fonoloogiapädevust, ortograafiapädevust, ortoepiapädevust)
2. sotsiolingvistiline pädevus (sotsiaalsete suhete keelelised väljendajad, viisakusnormid, registri erinevused, murded, aktsent)
3. pragmaatikapädevus (hõlmab diskursuspädevuse ning suulise suhtluse ja kirjalike tekstide funktsioonipädevuse).

Olenemata sellest, mitu pädevust või komponenti erinevad uurijad välja toovad, on ometi kõik ühisel arvamusel, et suhtlusmeetodite õppematerjalina kasutatakse autentset ainet, neidsamu materjale ja olukordi, millega emakeele kõnelejad iga päev kokku puutuvad. Nimetada võiks siinjuures erinevaid tarbetekste ja massimeedia kõiki vorme: ajakirjandust, raadiot ja televisiooni.

Kommunikatiivset keeleõpet saab edukalt kasutada erinevates vanuseastmetes, sealhulgas erinevas eas täiskasvanute õpetamisel. Suhtluskeskse lähenemisviisi puhul kõneldakse tavaliselt järgmistest keeleõppemeetoditest:

- kommunikatiivne meetod (ingl *The Communicative Approach*)

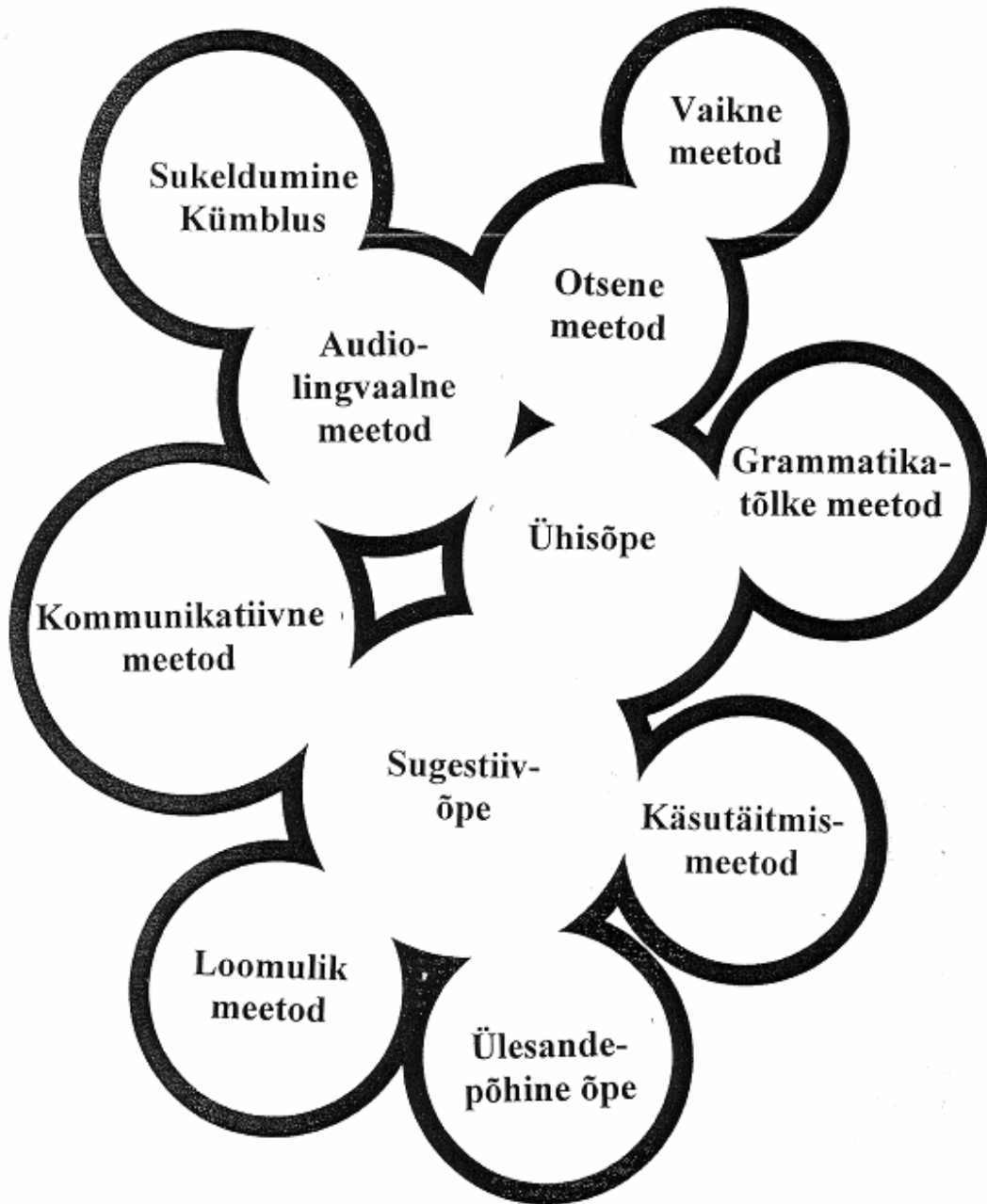
- loomulik meetod (*The Natural Approach*)
- suhtlev-kogemuslik meetod (*The Communicative-Experiential Language Learning*)
- ülesandepõhine keeleõpe (*The Task-based Language Learning*)

Kõikide suhtlusmeetodite põhiline erinevus seisneb selles, et kuigi osaoskusi õpetatakse neis kõigis integreeritult, on iga meetod põhiliselt orienteeritud siiski rohkem ühe-kahe konkreetse osaoskuse arendamisele. Õppemeetodite omavahelisi seoseid näitab ilmekalt R. Metcalfi joonis (vt lk 28).

Infotehnoloogia areng on keeleõppe võimalusi veelgi avardanud, tuues väga jõuliselt esile uued õppetehnoloogiad, sealhulgas arvutipõhise keeleõppe. Arvuti kasutamisel baseeruvate eesti keele kui võõrkeele/teise keele õppimisvõimaluste loomisega on kõige rohkem tegeldud Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna eesti keel võõrkeelena õppetoolis ja Tartu Ülikooli keelekeskuses. 1998. aastal valmis eesti keele algkursus vene keele baasil veebipõhises õpikeskkonnas TELSIpro; töös on viit riiki hõlmava projekti “Welcome” raames loodav internetipõhine eesti keele kursus; interaktiivse keeleõppeprogrammi SMALLINC abil on valmimas eesti keele alg- ja kesktaseme CD-ROMid; TÜ Avatud Ülikooli suvekursuse jätkuks pakutakse WebCT keskkonnas loodud veebipõhist eesti keele kursust “Eesti keel ja kultuurilugu” (Kikerpill, Noor, Pilt 2003).

Ükski keeleõppemeetod pole päris universaalne ega ka ainuvõimalik ent erinevate meetodite kasutamine võib keeletundi oluliselt rikastada. Õpetamismetoodika valik sõltub aga ikkagi eelkõige õppijast ja tema vajadustest.

Keeleõpik “Sulle, õpetaja!” põhineb erinevate suhtluskesksete aktiivmeetodite kasutamisel ja suunatud erialase keele täiustamisele kõiki osaoskusi silmas pidades. Õpiku metoodilistest lähtealustest tuleb juttu allpool.



Joonis 1. Keeleõppemeetodite seosed. R. Metcalf. A brief history of EFL.

2. KEELEPOLIITILINE OLUKORD EESTIS 2000-2006 JA EESTI KEELE ALASE ÕPPEKIRJANDUSEGA VARUSTATUS

2.1. Eestikeelne aineõpe muukeelses üldhariduskoolis ja õpetajate valmidus eesti keeles õpetamiseks

1. septembril 2007. aastal alustatakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi muukeelsetes koolides üleminekut osalisele eestikeelsele õppele. Ülemineku eesmärk on tagada õpilastele, kelle emakeel ei ole eesti keel, võrdsed võimalused kõrghariduse omandamiseks ja tööturul toimetulekuks (<http://www.hm.ee/index.php?044883>). Gümnaasiumireform puudutab kaudselt kogu Eestis elavat eestivenelaste kogukonda, kuna sellel on väga oluline sotsiaalne tähendus vabariigi venekeelsele elanikkonnale. Eestlaste ja eestivenelaste hinnang 2007.a. reformile näitab selgesti, et üleminek on selgemini mõistetav eestlastele kui mitte-eestlastele (eestlastest hindab reformi positiivselt 76% ja eestivenelastest 34% vastanuist). Peamiseks probleemiks peavad eestivenelased hirmu reformi tagajärgede ees. Kardetakse, et reform võib kahjustada venekeelsete noorte identiteeti ja vene keele head tundmist. Eestivenelaste nägemuses on parim variant pehme üleminek eesti keele süvendatud õppele. Avaldatakse ka arvamust, et 2007.aasta reform võiks koolidele olla täiesti vabatahtlik

Lühike tagasisivaade lähiajaloole näitab, et mõte üleminekust eesti õppekeelele gümnaasiumile on 12 aastat vana. 1993.a. võeti vastu gümnaasiumi- ja põhikooliseadus, mille järgi alates 2000.aastast pidi kogu gümnaasiumiõpe olema eesti keeles. Esmane visioon reformist oli väga radikaalne, paraku jäid määratlemata eesmärgi saavutamise tingimused, abinõud ja vastutajad. Selles olukorras jäi seadus muidugi täitmata ning nõue eestikeelsele gümnaasiumile ülemineku kohta tühistati. 1997.aastal otsustati ülemineku alguseks määrata 2007.aasta, millest alates pidi vene gümnaasiumide õppetöö 60% ulatuses toimuma eesti keeles. Uue tähtajaga määrati kindlaks, et ülemineku peamine eeldus on selline eesti keele oskuse tase, mis üleminekut praktiliselt võimaldab. 1998.aastal Haridusministeeriumis koostatud Muukeelse kooli arenduskavas kavandati rida vajalikke tegevusi, et eesti keele oskust oluliselt tõsta. Nende hulgas tuli määratleda kooli eripära arvestades eesti keeles õpetatavad ained. Siiski ei toonud programmiline dokument Muukeelse kooli arenduskava oma radikaalsest iseloomust hoolimata oodatud pööret (Vare 2004).

Alates 2001.aastast on vene koolid oma arengukavades vajalikke meetmeid järk-järguliseks üleminekuks eestikeelsele õppele kavandanud. Vaevalt olid aga arengukavad koolides tõsise arutelu objektiks, kuna sagedasti ei teatud eriti palju oma kooli arengusuundadest ning ka seda, mida õpetajalt reformi ettevalmistamisel oodatakse. Haridus- ja Teadusministeeriumis 2001.a. läbi viidud analüüsi tulemusena peeti koolides üheks valuküsimuseks õpetajate ebapiisavat eesti keele oskust, nende tuleviku kindlustust ja riigipoliitika ebajärjekindlust eesti keele õpetamisel (Soll, Reinthal, 2003:26). Segadust suurendas ka 2002.a. märtsis sisse viidud seadusemuudatus, mis lubab ka pärast 2007. aastat kasutada gümnaasiumis õppekeelena mis tahes keelt kooli hoolekogu ettepanekul ja kohaliku omavalitsuse loal.

2004.aasta lõpul Haridus- ja teadusministeeriumi tellimusel läbi viidud Emori uuring näitas, et eestikeelse aineõppe vajalikkust ja olulisust oli Eesti muukeelsetes üldhariduskoolides siiski teadvustatud. 68 vene koolis (83%) õpetati õpilastele lisaks eesti keelele mõnda muud õppeainet eesti keeles, enamik koole plaanis järgmisel õppeaastal eestikeelse aineõppe mahtu veelgi suurendada. Suurem osa koolidest, kus hetkel eestikeelset õpet veel ei toimunud, kavatsesi see järgmisel aastal sisse viia. Kõige enam õpetati vene koolides eesti keeles loov- ja rakenduslikke aineid (tööõpetus, kunsti- ja muusikaõpetus ning kehaline kasvatus). Koolide eelistusi ainete valikul määras eeskätt eesti keelt valdava õpetaja olemasolu. Osalise eestikeelse aineõppe võimalike positiivsete ja negatiivsete efektide osas olid uuringu põhjal selgelt nähtavad hoiakulised vastuolud, mis osutab ebakindlusele ja kahtlustele. Selline olukord, kus seoses erinevate poliitiliste liikumistega eelnevaid põhimõtteid muudetakse, tähtaegu pikendatakse ja seejärel mõeldakse jälle ümber, tegi muukeelse kooli õpetajad eesti keele suhtes nõutuks ega tõstnud riigi autoriteeti. Venitamise taktika oli ilmselgelt kahandanud riigikeele õppimise motivatsiooni.

2003.-2005.aastatel tegeldi jõudsalt keelekümbelse korraldamise ja vastavate õpetajate koolitusega. Integratsiooni Sihtasutuse ülesandeks oli, kasutades nii riigieelarvelisi vahendeid kui ka välisabi, luua tingimused õpetajakoolituse arendamiseks kõrgkoolides (kahe ülikooli poolt on loodud 10 piloot õpetajakoolituse moodulit) ning õpetajate täiendkoolituse arendamiseks (plaan: 50 klassiõpetajat- vene koolidele loodud eestikeelse

aineõppe kursused ja 100 õpetajat- mitmekultuuriliste klasside juhendamise täiendkoolitus). Oluliseks peeti kõigi ainete õpetajate ettevalmistuses kõrgkoolides saavutada selline keeletase, mis võimaldab aineid vajadusel ka eesti keeles õpetada. Tuleviku muukeelse kooli õpetaja peaks olema keelekümblusmudelisse sobiv õpetaja, kes valdab kultuuritundlikke õpetamismeetodeid ning mitmekultuurilise ja mitmekeelse klassiruumi spetsiifikat (Asser, 2003, 48). Paratamatu on aga see, et osa praegu muukeelses koolis töötavaid õpetajaid peavad oma töökoha loovutama eesti keelt valdavale õpetajale, kui nad ei soovi või ei suuda eestikeelsele aineõpetusele üle minna.

2005.aasta lõpul polnud veel täpselt fikseeritud, milliseid aineid hakatakse eesti keeles õpetama ja tänaseni pole selge, missugused on kooli valikuvabadused ülemineku tempo kavandamisel ja eesti keeles õpetatavate ainete valikul. Integratsiooni Sihtasutuse poolt korraldatud uuringu tulemusel oli 2005. aastal muukeelse kooli reformi tulemuslikkus ebaselge, kuna selle ettevalmistamisel puudub aktiivne ja motiveeritud osapool. Reform eeldaks vene koolidelt uuel tasemel personalipoliitikat, seal töötavate õpetajate suuremahulist ümberõpet ja uute õpetajate valikut lähtuvalt 2007.a. reformi vajadustest. Vene koolid pole reformist huvitatud, sest ülemineku käigus võivad paljud õpetajad ja koolijuhid töö kaotada. Nii töötavadki need koolid sisuliselt reformi vastu.

2006.aastal loodi Haridus- ja Teadusministeeriumi rahvusvähemuste hariduse osakond. Jõuti kokkuleppele, et üleminekut alustatakse eesti kirjanduse, Eesti ajaloo, ühiskonnaõpetuse, geograafia ja kaunite kunstide ajaloo kaudu. Lisaks neile viiele tuleb koolides valida veel kaks õppeainet. Üleminek algab ühe aine õpetamisest, millele igal aastal lisandub veel üks. Eesti keelele võib üle minna ka kiiremini, kui kool, õpilased ja õpetajad on selleks valmis. Praeguseni vaieldakse reaalinete üle: ühtede hariduskorraldajate arvates on reaalaineid teises keeles õppida kergem, sest valemid ja arvud annavad võimaluse kasutada keele sidusust seda perfektselt oskamata, teiste arvates on seatud kahtluse alla sellise õpetuse kvaliteet.

Tuleb nentida, et aasta enne üleminekut osalisele eestikeelsele õppele oleme jätkuvalt olukorras, kus suure osa muukeelse kooli õpetajate vähene eesti keele oskus ei võimalda oma aineid eesti keeles õpetada.

2.2. Keeleõpiku “Sulle, õpetaja!” sihtgrupp

Oma igapäevases elus tuleb õpetajal kokku puutuda erinevate suhtlusolukordade (isiklikud kontaktid, asjaajamine ametiasutustes, täiendkoolitus jpm) ja –rollidega. Õpetaja ametit on võrreldud kunstniku (kasvatust peetakse kunstiks), kirikuõpetaja (ühine- verbaalse mõjujõu rõhutamine ja õpilastesse teatud ideaalide sisestamine), kohtuniku (käitumisprobleemide analüüs ja ainuisikulist otsuste langetamine) või ohvitseri (sarnasuse aluseks – tugeva närvikava eeldus ja kindel juhtimisstiil) ametiga. Mare Leino arvates võiks õpetaja roll pigem sarnaneda arstiametile – *on ju pedagoogi ülesandeks õpilase kasvatustlikke eeldusi uurida, diagnoosida ning selle põhjal õpetust vastavalt individuaalsetele iseärasustele realiseerida* (Leino 2002, 19). Nõuded õpetajale on väga suured ja rolle tuleb järjest juurde. Suhete paljusus (õpilased, nende vanemad, kolleegid, sotsiaaltöötajad jpt) võib õpetajas tekitada rollikonflikti. Pealegi on aset leidnud õpetaja rollimuutused: kui varem oodati õpetajalt teadmiste vahendamist järgmisele sugupõlvele, siis tänapäeval tähtsustuvad sotsiaalsed pädevused ja paindlikkus (Leino 2002, 20). Sotsiaalse pädevusega võib meie arvates seostada ka (võõr)keeleoskust, mis on erinevate vestluspartneritega kontakti leidmise üks nurgakividest. Käesoleva töö kontekstis on muukeelse kooli õpetaja eesti keele oskus sotsiaalse pädevuse üks komponent, mis tagab õpetaja orienteerituse kehtivas kultuuriruumis ja annab talle uues keelesituatsioonis kindlustunde.

Vaatleme sihtrühma, kellele on suunatud eesti keele õpik “Sulle, õpetaja!”. 2002/2003. õppeaastal töötas Eestis kokku 636 üldharidusliku päevase õppevormiga kooli, millest 89 olid vene õppekeelega ja 21 eesti-vene õppekeelega koolid. Lisaks nendele oli õhtuse/kaugõppevormiga koole 6 eesti/ vene ja 1 vene õppekeelega. 2004/05 õppeaastaks on oli kokku järele jäänud 102 vene õppekeelega päevase õppevormiga üldhariduslikku kooli (63 gümnaasiumi, 14 põhikooli, 4 lasteaed-alkooli, 21 kakskeelset kooli, kus õppetöö toimub mõlemas keeles). Enamik muukeelseid üldhariduskoole paikneb Ida- Virumaal ja Harjumaal.

Vene õppekeele klasside õpilased moodustavad 23% (42530) päevases õppevormis õppivate õpilaste koguarvust (<http://www.edu.ee/koolid>). 2004/2005 õppeaastal toimus osaline eestikeelne õpe 68 vene koolis. Keelekümbelprogrammiga, mille järgi vähemalt 50% õpetusest toimub eesti keeles, on liitunud 32 kooli.

Eesti Vabariigi haridusseaduse vastuvõtmise järel on vene õppekeele klassides üle mindud ühtsele Eesti Vabariigi Riiklikule Õppekavale. Oluliseks muutuseks on veel see, et muukeelsetes koolides kasutatakse Eestis väljaantud õpikuid ja eesti keele kui teise keele õpe on kõigis kohustuslik alates 1. klassist. 2002.a. oli Eestis 7 riiklikku kutseõppeasutust, mille õppekeeleks oli vene keel. Vene õppekeele klassides töötas ka mitmeid erakutseõppeasutusi, -rakenduskõrgkooli ja -kõrgkooli. Üldiselt tuleb nentida, et Eesti haridussüsteemi iseloomustab õppekeele ja õpetajate haridustaseme järgi tendents, et mida kõrgema haridustasemega on tegemist, seda suurem on eestikeelse õppe osakaal (Soll, Reinthal, 2003, 17).

2000/2001.õppeaastal töötas vene õppekeele üldhariduskoolis 4402 õpetajat, 229 võrra rohkem, kui 1996/97. õppeaastal (Võlli 1998, 92). Naisi oli 3858 ja mehi – 544. Vanuselisel oli venekeelses koolis enim tööl 40-49-aastaseid (1107 so 25%) ja 55-aastaseid naisi (754 – 17%). Kõige vähem töötas samal ajal koolis alla 25-aastaseid mehi (13- 0,3%) ja alla 25-aastaseid naisi (105 – 2,4%). Keeleõppe seisukohalt on oluline arvestada, et 1573 õpetajat olid vanemad kui 50-aastased. Riina Reinthali 2002.a. läbi viidud küsitluse järgi töötab muukeelses koolis 78% vene, 10% eesti ja 12% muust rahvusest õpetajat. Küsitlus näitas ka, et Eesti kodakondsusega õpetajate keeleoskus on parem, kui Vene või mõne muu riigi kodanikest õpetajatel.

Erinevate õppeainete kaupa osutus jaotuvus järgmiseks. Põhikohaga eesti keele õpetajaid vene õppekeele klassides oli koolides kõige rohkem 696, 16% muukeelse kooli õpetajaskonnast. Kuna see kontingent vaadeldava õpiku kasutajate sihtgruppi ei kuulu, jätame nad ka meie analüüsi huviorbiidist välja. Peaaegu võrdselt oli koolides emakeele (448 – 10%), matemaatika (425 – 9%) ja inglise keele (390 – 8%) õpetajaid.

Kõige suuremal arvul õpetajatest oli pedagoogilist staaži üle 15 aasta. Neid töötas sel ajal venekeelses koolis 2514 (57%). Ka 11-15-aastase staažiga õpetajaid oli küllaltki suur hulk – 495 õpetajat (11%). Kõige vähem töötas koolides 0-2-aastase staažiga õpetajaid –232 (5%).

Venekeelsete koolide õpetajatest oli kõrgem erialane pedagoogiline haridus 2992-l (67,9%). Võrreldes 1996/97. õppeaastaga (70,8%) on see pisut langenud. Kõrgem pedagoogiline, kuid mitteerialane haridus on 232-l õpetajal (5,4%). Põhjuseks võib olla vanemate õpetajate pensionile minek või koolist lahkumine.

Kõrgeima kvalifikatsiooni poolest paistavad silma prantsuse keele õpetajad, kõigil neist on kõrgem pedagoogiline erialane haridus. Ka emakeeleõpetajatel ja bioloogiaõpetajatel on samuti hea erialane kvalifikatsioon (vastavalt 81,7% ja 81,3% kõrgem pedagoogiline erialane haridus. Kõige madalama erialase pädevusega on poiste tööõpetuse ja muusikaõpetajad.

Kokkuvõtteks võib öelda, et vene õppekeele koolide õpetajad on peamiselt õpetaja kvalifikatsiooniga. Nooremõpetajaid on pisut rohkem kui vanemõpetajaid ja väga väike osa on õpetaja-metoodikuid (Soll, Reinthal, 2003, 22).

Kui võrrelda 2000/2001. ja 1996/97.õppeaastate vene õppekeele koolide pedagoogilise kaadri üldandmeid võib märkida, et üldjoontes on pilt enam-vähem sarnane. Väikesi erinevusi võib märgata erialase pädevusega seotud andmetes. 2005.aastal töötas vene õppekeele koolides hinnanguliselt 4000 õpetajat.

Järgnevalt vaatleme eespool kirjeldatud üleminekureformi taustal muukeelsete koolide õpetajate eesti keele oskuse taset.

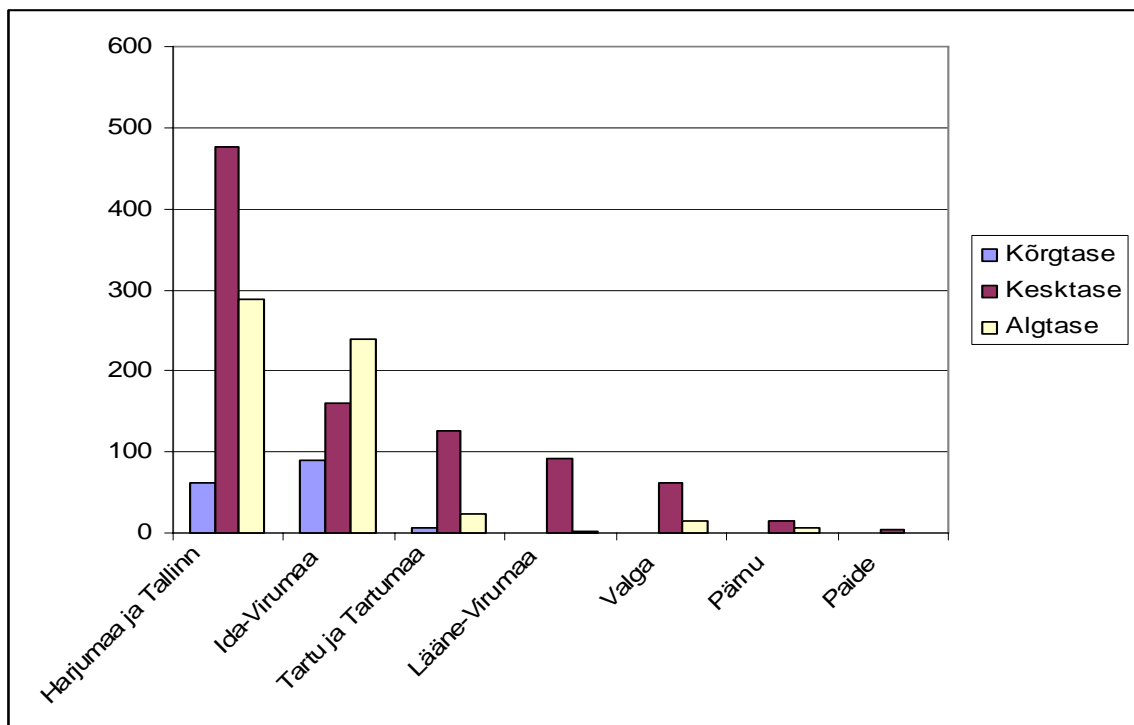
Eelmises peatükis peatusime suhtluspädevuse komponentide horisontaalsel jaotusel erinevate autorite ja dokumentide hinnanguis. Suhtluspädevust võib aga jagada ka vertikaalselt, siis moodustab jaotus erinevaid keeleoskustasemeid. Traditsiooniliselt eristatakse kolme taset: algajad, kesktasemel õppijad (valdajad) ja edasijõudnud. Aastakümneid oli kasutusel 6-tasemeline skaala, kus 0-tase oli keeleoskuse puudumine ja 5 - vaba valdamine. Kuna need

tasemed pole aga kaugeltki üheselt mõistetavad, tekkis vajadus tasemete täpsema kirjelduse järele. Tuntuimad tasemekirjelduste süsteemid sarnase skaala alusel on Austraalia ISLPR (International Second Language Proficiency Ratings) ja Ameerika Ühendriikide ACTFL (American Council on Teaching Foreign Languages). Euroopa üheks enamkasutatavaks süsteemiks kujunes 1990.aastatel Inglise keelt kõnelejate liidu tellimisel välja töötatud 9-tasemeline skaala (Carroll, West 1989), mis osutus sobivaks ka teiste keelte tasemete kirjeldamiseks. Krista Kerge tõlkis 1996.aastal skaala ka eesti keelde ja see on tänini eesti keele tasemekirjelduste juures kasutusel. Eesti keele algfase vastab 1-3 tasemele, kesktase – 3-5 ja kõrgtase 5-8 tasemele. Nagu paljudes teisteski riikides, jäeti üheksas tase ka Eestis kõrvale, kuna juba 8.tase vastab haritud emakeelelähedasele keelekasutusele. Viimastel aastatel on Euroopas valdavaks saanud 6-tasemeline paindlik süsteem, mis lähtub traditsioonilisest alg-, kesk- ja edasijõudnute tasemest. Algeline keelekasutus (ingl *Basic User*), iseseisev keelekasutus (*Independent User*) ja vaba keelekasutus (*Proficient User*) tähistatakse tähtedega A, B ja C. Tasemed jagunevad omakorda kaheks kitsamaks tasemeks: A1 ja A2, B1 ja B2 ning C1 ja C2. On jõutud arusaamisele, et emakeelekõneleja nagu keeleõppijategi keeleoskus sõltub ka haridustasemest ning seetõttu pole sellel skaalal võrdlust emakeelekõnelejaga.

Tänapäevast Euroopa Nõukogu keeleõppetasemete süsteemi pole Eestis veel täielikult rakendatud, kuigi esimesed sammud selleks on juba astunud. 2002.aastal ilmunud eesti keele tasemeeksamite käsiraamatutes näeme püüdu seostada eksameid Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetega. Algtaseme keeleoskus (Alp, Reins, Pajupuu 2002) peaks vastama EN B1 tasemele, kesktaseme oskus (Reins, Pajupuu, Kerge 2002) B2 ja kõrgtase (Pajupuu, Reins, Kerge 2002) C1 tasemele. Kahjuks pole aga uuritud, kas vastava eksami edukas sooritamine on tagatavad tasemekirjeldustes nimetatud oskustega.

Õpetajatele nagu teistelegi ametikohtadele kehtestab vajalikud keeleoskuse nõuded riik. Venekeelse kooli õpetajatelt nõutakse eesti keele oskust kesktasemel, mis on vajalik selleks, et õpetaja orienteeruks Eesti kooli arengusuundades ja pedagoogitöö kvaliteet ebapiisava keeleoskuse tõttu ei kannataks. Koolijuhtidel on kohustus vallata riigikeelt kõrgtasemel. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel omas 2003.a. sügisel keeleoskuse tunnistust vaid 27% kõigist muukeelse kooli õpetajatest, neist 10% valdas eesti keelt kõrgtasemel.

Muukeelse kooli õpetajatest 73% polnud oma keeleoskust tõestanud ning see asjaolu sunnib oletama, et vajalikku kesktaset suurel osal tänastest muukeelse kooli pedagoogidest ei ole. 2005.a. lõpuks olid eesti keele tasemeeksami sooritanud kokku 1853 muukeelse kooli õpetajat, neist eesti keele kui teise keele õpetajaid - 172. Seega võib öelda, et EHS-e 11.10.2005.a. andmeil on vähem kui pooltel vene kooli õpetajatel üks kolmest tasemeeksamist sooritatud. Andmed näitavad, et kõrgtasemel valdab kohta eesti keelt 155 eesti keele õpetajat ja 164 muude ainete õpetajat, kesktasemel 15 eesti keele ja 935 teiste ainete õpetajat ning algtasemel on arvud vastavalt 2 ja 573 (vt joonis 2). Tõsi küll, EHS-el puuduvad andmed nn eesti keele kategooriaeksami kohta, mis on sooritatud enne 1996.a. ja mille alusel välja antud keeleoskuse tunnistused seaduse järgi praegugi kehtivad. Praktiliselt need tunnistused siiski keeleoskust ei näita ning paljud koolijuhid neid ei aktsepteeri, kuna nõuded eesti keele oskusele ja eksamitingimused on vahepeal palju muutunud. Seega võib oletada, et lähiajal tuleks oma vajalikul tasemel keeleoskust tõestada umbes 2400 muukeelse kooli töötajal (so umbes 60%), juhul, kui nad soovivad olla haridusturul konkurentsivõimelised.



Joonis 2. Muukeelse kooli õpetajate sooritatud eesti keele tasemeeksamid regiooniti (EHS, oktoober 2005).

Võrdluseks võiks mainida, et kõigest 2005.a. töötavatest eestivenelastest kokku on keeleoskuse eksam sooritatud 58% inimestest, algtaseme keeleoskustunnistus on välja antud 18%, kesktasemele 30% ja kõrgtasemele 10% vastanuist (http://www.meis.ee/pictures/terve_aruanne.pdf).

2004.aasta Emori uuringu “Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides” põhjal on õpetajate valmisolek eesti keeles ainete õpetamiseks olemas. Näiteks oleks põhimõtteliselt eestikeelseks aineõpetuseks valmis 41% küsitlusele vastanuist Tallinna kooli õpetajaskonnast (mis on mõnevõrra kõrgem kui Ida-Virumaa ja muu piirkonna koolides), kes täna õpetavad oma ainet vaid vene keeles (http://www.meis.ee/pictures/Emor_aruanne_EST_PDF_short.pdf).

Peamiseks põhjuseks, miks ülejäänud õpetajad ei ole põhimõtteliselt valmis oma ainet eesti keeles õpetama, on piisava keeleoskuse puudumine (47%). Seda eriti Ida-Virumaa õpetajate puhul, kelle seas oli võrreldes teiste piirkondadega ka oluliselt rohkem algtasemega eesti keele oskajaid. Põhjustena nimetati ka selliseid argumente, nagu õpetatava aine keerukust eesti keeles õpetamiseks, õpilaste ebapiisavat eesti keele oskust, põhimõttelist seisukohta, et vene koolides tuleks aineid õppida-õpetada oma emakeeles ning samuti õpetaja isikliku psühholoogilise valmisoleku ja motivatsiooni puudumist (http://www.meis.ee/pictures/Emor_aruanne_EST_PDF_short.pdf).

Irene Käosaare arvamusel kohaselt saab eesti keeles ainet õpetada vaid see õpetaja, kelle eesti keele oskuse tase on ligilähedane keelt emakeelena valdava inimese keeleoskusele, seega peaks kõigil neil olema kõrgtasemel eesti keele oskus. Tuleks arvestada seda, et valdavalt on muukeelse kooli õpilase jaoks keelekeskkonnaks klass ja keelemudeliks õpetaja. Seega ei saaks lapselt nõuda korrektset keelekasutust, kui õpetaja ise vigaselt eesti keelt räägib (Käosaar 2003).

Uuringu põhjal hindas oma eesti keele oskust eestikeelse aineõpetuse läbiviimiseks tervikuna väga heaks 16% ja pigem heaks 35% küsitletud vene emakeelega õpetajatest. Käesoleval hetkel ainult vene keeles õpetatavatest õpetajatest pidas oma eesti keele oskust väga heaks vaid 2% ja pigem heaks 32%, kusjuures 31% neist oleks valmis eesti keeles oma ainet õpetama. Vene emakeelega õpetajatest, kellel on eestikeelse aineõpetuse läbiviimise

kogemus, hindas oma keeleoskust väga heaks 54% ja pigem heaks 42% õpetajatest. Huvi äratab see, et samas uuringus hindasid koolijuhid oma kooli aineõpetajate eesti keele oskust küllaltki kõrgelt: 46% koolijuhtidest pidas õpetajate keeleoskust väga heaks.

Aineõpetajate sihtrühma uuringus küsiti ka tagasisidet senise täiendõppe ja koolituse kohta. Selgus, et viimase kolme aasta jooksul on üldist keelealast täiendõpet saanud ligi pooled (46%) õpetajatest ning ainealast vaid neljandik kõigist küsitletutest (239). Olen arvamusel, et muukeelses koolis eesti keeles aineid õpetaval õpetajal peaksid lisaks keeleteadmistele olema ka teadmised õpetamisest teises keeles – metoodikast, õppematerjalide loomisest, hindamisest, kultuuritraditsioonidest. Seega vajaksid muukeelse kooli õpetajad täiendkoolitust, kus keeleõpe, ainedidaktika ja –metoodika oleks omavahel integreeritud.

Kirjeldatud uurimistulemustest lähtuvalt võime väita, et kesktasemele orienteeritud ja õpetajate erialale suunatud eesti suhtluskeele õpikul on kujunenud olukorras suur kasutajaskond. Lisaks vajaksid venekeelse kooli õpetajad ainete õpetamiseks eesti keeles ka metoodilisi materjale ja ainesõnastikke. Viimased valmivad järk-järgult haridustöötajate eestvedamisel ja Phare toel.

Järgmises peatükis vaatleme viimase kümnendi jooksul Eestis ilmunud täiskasvanutele orienteeritud ja ka kirjeldatud sihtrühma jaoks olulisi ja vajalikke eesti keele ja metoodika-alaseid õppevahendeid. Käesoleva töö maht ei luba kogu õppematerjali mitmekülgset ja põhjalikku analüüsida. Vaatleme neid keeleõpikuid, mis sobiksid eesti üldkeele õpetamiseks muukeelse kooli õpetajatele.

2.3. Eesti keele kui teise keele õpikud muukeelsetele täiskasvanutele

Keeleõppematerjalid koostatakse reeglina erinevate õppurite eesmärkidest lähtuvalt. Kuna antud kontekstis on jutt mitte-eestlastest õppijatest, siis ei sobi neile eesti keele kui emakeele õpikud metoodilise ülesehituse poolest. Viimase kümne aasta jooksul on Euroopa Liidu sihtprogrammide osalusel ja toel Eestis üllitatud terve rida küllaltki erinäolisi täiskasvanutele mõeldud eesti keele kui teise keele õpikuid.

Õppematerjali hinnates on otstarbekas silmas pidada erinevaid aspekte. Urve Läänemetsa arvates on olulised kolm valdkonda: sisu põhjendatus (vastavus nüüdisaegsele teooriale ja ainekava nõudmistele), jõukohasus (eakohasus ja arusaadavus) ning materjali esitus (metoodika ja tehniline teostus) (Läänemets 2000, 17-31). Hindamisel kasutatakse nii objektiivseid (üldnõuded- haridusministri 19.11.2001.a määrus nr 65 “Õpikute, töövihikute ja muu õppekirjanduse riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimused ja kord ning nõuded õpikule, töövihikule, tööraamatutele ja muule õppekirjandusele”) kui ka subjektiivseid (isiklik meeldimine/mittemeeldimine, õppijate ja kursuste eripära) kriteeriume.

1991. aastast on eesti keele kui teise keele õpetamiseks välja antud enam kui 260 erinevat õppematerjali: õpikuid, töövihikuid, grammatikakirjeldusi, harjutusteste, tasemekirjeldusi, helikassette, videoid ning hulgaliselt metoodikaalast lisamaterjali (seinapilte, sõnakaarte, metoodikakirjandust jms). Eriti põnev ja väärtuslik keelesari ilmus mitme aasta vältel Euroopa Liidu Phare eesti keele õppeprogrammi toel. Eelkõige on see mõeldud eesti keele kui teise keele õpetajatele. Sarja esimene ja otsene väärtus on Krista Kerge sõnul see, et eesti keele kui võõrkeele õpetaja on nüüd targem ja tema töö järk-järgult üha tulemuslikum. Phare sarjaga on Eesti astunud tubli sammu ajakohasema ja tasemeorientatsioonilt selgema õpetamise poole. Euroopa maksumaksja on aidanud avalikustada keeleõpetuseks vajalikku metoodilist kirjandust, mida siiani sai kätte põhiliselt võõrkeelsena. Teistest keeltest ammutatud informatsioon aitas luua uusi termineid ja korrastada olemasolevate sisu ja vormi. See omakorda aitas avardada meie keeleruumi: hakkasime mõtlema loetud teemadest laiemalt ja teisiti, tänapäevastes terminites ja tänapäeval viisil (Kerge 2001). Phare toel on täiskasvanute õpetamiseks mõeldud õppematerjali ja metoodikakirjandust Leelo Kingissepa andmeil aastatel 1991- 2001 üllitatud umbes 160 nimetust ning 2001- 2003 lisaks veel kümme konda. Õppevara täiskasvanud õppijale lisandub iga aastaga. See aga ei tähenda, et täiskasvanute keeleõppes ei saaks kasutada vanemale koolieale ja gümnaasiumiõpilastele mõeldud õppevahendeid ning ka vastupidi. Seega võib öelda, et õpikute jaotus lastele ja täiskasvanutele orienteeritud õppematerjaliks on tinglik ning uusi võimalusi kasutada erinevaid keeleõpikuid erinevale tasemele ja sihtgrupile on piisavalt.

Kuigi hea keeleõpik on edukaks õppeks ja õpetamiseks hädavajalik, ei saa seda vaadelda, kui eesmärki omaette, vaid kui vahendit keele omandamiseks. Ei õpetata ju õpikut, vaid keelt. Ükski, ka kõige paremini koostatud õppevahend, ei saa vastata keeleõpetaja ja õppija kõigile nõudmistele ja vajadustele. Õpikule jääb vaid hea sulase roll (Kärtner, Türk 2002, 12).

Täiskasvanud mitte-eestlastele mõeldud keeleõppevahendid võib jagada järgmistesse rühmadesse:

- Grammatikad (näit *Eesti keele käänded*. Tallinn, 1992; Valmis, A., Valmis, L. *Lihne eesti keele grammatika*. Tallinn, TEA, 2002; Hein, M. *Miks nii?* Tartu Ülikooli Narva Kolledž, 2003. jt.)

Kahjuks peab nentima, et seni ilmunud grammatikakäsitlused on enamasti lingvistikakesksed. Puudub põhjalik nn pedagoogiline/didaktiline/kommunikatiivne grammatika, mis erineks lingvistilisest ja mille põhisisuks oleks see valikuline keeleline materjal, mis on tähtis võõrkeele omandamiseks. Pedagoogilise grammatika koostamise vajadusest kirjutab ka Reet Kasik, kelle veendumuse kohaselt pole keeleõppijale vaja esitada kogu grammatika terviksüsteemi, vaid olulisimat sellest selgete ja ühemõtteliste näidete abil (Kasik 1995, 55). Seesugune lähenemine muudaks ka eesti keele kui teise keele õppimise tunduvalt õpilasesõbralikumaks, sest grammatikal on võõrkeeleõpetuses teenindav funktsioon. Märkatavad on siiski positiivsed nihked nimetatud suunas (vt Aavo ja Lembetar Valmise grammatika). Eraldi võiks siinkohal nimetada Maarja Heina metoodikavihikut, kus keskendutakse keeleõpet toetava grammatikaõpetamise metoodiliste võimaluste otsingutele ja analüüsile ning pakutakse käänd- ja pöörd sõnade käsitusvõimalusi printsiibil lihtsamalt keerulisemale.

Positiivselt vajaks väljatoomist venekeelne *Eesti ja vene keele kontrastiivgrammatika väike käsiraamat* (autorid Irina Külmoja, Eda Vaigla, Maie Soll), kus tähelepanu keskmes on erinevused kahe keele grammatikas. Raamat sisaldab peatükke foneetikast, sõnamoodustusest, morfoloogiast ja süntaksist ning on heaks abivahendiks eesti keele kui teise keele õpetajale, kelle emakeeleks on vene keel.

- Harjutusvara (näit Rammo, S. *Eesti keele sõnavara harjutusi*. Tartu Ülikooli Kirjastus, 2003; *Grammatikaharjutused kommentaaridega*. 1. –2. Vihik. Tallinn: Mainori Majanduskool, 1999; Loodus, M. *160 praktilist harjutust edasijõudnutele...*Tallinn: Pängloss, 1999; Muru, E., Pappel, V. *Eesti keele harjutusi vene õppekeele rühmadele*. 2. Tallinn, 1995 jpt)

Harjutusvaral on üks põhifunktsioon - grammatikavilumuste järjekindel omandamine praktilises keeleõppes. Sageli on harjutusvihikute ülesanded varustatud võtmetega, mis annab võimaluse töötada ka iseseisvalt.

- Harjutusvihikud vene põhikooli eesti keele lõpueksamiks ja eesti keele riigieksamiks valmistujaile ning teistele alg-, kesk- ja kõrgtaseme sooritajaile ning kodakondsuse taotlejatele (Eesti Keelekeskuse ja REKK-i väljaanded, autoriteks on Hille Pajupuu, Hele Pärn, Leelo Kingisepp, Tiit Päeva, Kristi Saarsoo, Leeni Simm, Pille Reins jt))

Materjalid sisaldavad infot, mida vajatakse eesti keele riigieksami ja põhiseaduse ning kodakondsusseaduse tundmise eksami sooritamiseks.

Sellese rühma kuulub ka eesti keele kõrgtasemestandard “Tuul tiibades” (autorid Mai Loog ja Krista Kerge), mis pakub arusaamu keelepädevuse aspektidest ja osaoskustest, tekstitööst, harjutamisest ja keeleoskuse hindamisest.

- Üldkeele õpikud (näit Kallas, R. *Kõik on korras!* J. Sarapuu Kirjastus, 2001; Sooneste, M. *Vestleme igapäevastest asjadest: eesti keele õpik edasijõudnuile*. Tallinn: Varrak, 1999; Krigul, M., Õunapuu, T. *Igapäevane eesti keel*. 2tr. Tallinn, 1996; jt)

Täiskasvanutele mõeldud üldkeele õpikud on kahesugused: ühed eeldavad tööd rühmas, seega on mõeldud keeleõppeks erinevatel keelekursustel, teised pakuvad võimalusi iseõppijaile. Väga erinev on õpikute läbitöötamiseks kuluv tundide maht, keskmiselt 60 ja 120 tunni ulatuses. Reeglina sisaldavad õpikud erinevat temavalikut ning sellega seonduvat funktsionaal-kommunikatiivset grammatikat, mis seovad keele kommunikatiivseid funktsioone selleks omandatavate keeleliste vahenditega. Mõnikord on grammatilised selgitused antud õppija emakeeles. Kõnearendusteed on kas traditsioonilis-universaalsed (nt olme, perekond, inimesed, suhted) või päevakajalisemad (nt turvalisus, töötus). Õpikute metoodiline käsitlus on küllaltki erinev, kuid enamasti on see suunatud erinevate osaoskuste

(rääkimine, kirjutamine, loetu ja kuuldu mõistmine) arendamisele ja eesti keele tasemeeksami edukale sooritamisele.

- Audio- videomaterjalid, CD-d (näit Keedus, S., Saar, H. A & O, F-Seitse OÜ, 2003; Vallik, A., Kihulane, A. *Mis teha, Ann?* Eesti Raadio Raadioteater ja Kirjastus Valgus OÜ, 2003; *Eesti keele videokursus: Armastuskolmnurk*, stsenaarium T. Õunapuu. Tallinn: Avatud Eesti Fond: Pangloss, 1999; Kitsnik, M., Soolu, M. *Eesti keele õppekassett kesktasemele*. Tallinn, 1996 jt)

Materjalid on mõeldud kasutamiseks lisamaterjalina eelkõige kuulamis- ja rääkimisoskuse arendamiseks sõltuvalt õppija eest, keeletasemest ja õpetamise eesmärkidest.

- Eesti keele õpikud kõrgkoolidele (Valmet, A., Uuspõld, E., Turu E. *Eesti keele õpik kõrgkoolidele*. Tallinn, 1996)

Sisaldavad traditsiooniliselt esitatud grammatika- ja tekstipõhist õppematerjali, mis on vajalik üldkeele omandamiseks.

- Erialakeele õpikud (näit Raeste, E. *Turumajandus: pro et contra. Eesti ärikeel*. Tartu: TÜ Kirjastus, 1997; Metsa, A. *Kuidas te end tunnete? Eesti keel suhtlemiseks haigega*. Tartu: TÜ Kirjastus, 1994 jt)

Õpikud on suunatud erialasõnavara arendamisele ja eeldavad loovat suhtumist õppematerjali ning õpetaja-õppija koostöövalmidust. Sisaldavad autentseid tekste, aktiivülesandeid paaris- ja rühmatöök, rolli- ja suhtlemismänge, mis on seotud tulevase eriala kõnevajadustega.

- Lugemis- ja kuulamistekstide kogumikud (näit Siirak, A. *Mida kuulsid: kuulamistekstid...* Tallinn, Pangloss, 2000 jt)

Kogumikud on koostatud retseptiivsete osaoskuste – loetu ja kuuldu mõistmise arendamiseks.

- Metoodilised materjalid (näit Phare toel ilmunud *keeleõpetaja metoodikavihikud*)

Sisuliselt esimene eestikeelne võõrkeeleõpetust käsitlev sari. Väga tänuväärne materjal kõigile keeleõpetajatele, mis sisaldab ülevaateid võõrkeeleõppe meetoditest, kõigi osaoskuste

õpetamis- ja arendamisvõimalustest, sõnavara ja eesti keele grammatika õpetamisest, video kasutamisest keeletunnis, keelevigade parandamise metoodikast, mitteverbaalsetest strateegiatest teise keele õpetamisel jms. Metoodikavihikuid on otstarbekas kasutada ka (võõr)keeleõpetajatele eesti keele õpetamisel.

Autoritena esinevad Piret Kärtner, Leelo Kingissepp, Elle Sõrmus, Tiina Kikerpill, Hiie Asser, Maire Küppar, Kristi Saarsoo, Ingrid Krall, Ene Peterson, Diana Maisla, Ülle Rannut jt.

- Käsiraamatud (näit Metslang, H., Krall, I., Pajusalu, R., Saarsoo, K., Sõrmus, E., Vare, S. *Keelehärm*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 2003; Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. *Keeleoskuse mõõtmine*. Tallinn: TEA Kirjastus, 2003., Pajupuu, H. *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: TEA Kirjastus, 2000; Kerge, K. *Eesti süntaks võõrkeeleõppe praktikule: käsiraamat*. Tallinn: TEA Kirjastus, 2000; Kraut, E. *Eesti keele häädamine*. Tallinn: TEA Kirjastus, 2000)

Asjatundlikult ja kergestiloetavalt koostatud käsiraamatud on suunatud võõrkeeleõpetajatele ja õpetajakutset taotlevatele üliõpilastele, aga samuti kõigile teistele keeleõppega seotud huvilistele.

- Vestmikud (näit Klaas, B., Žurakovskaja, N. *Eesti keele vestluskursus*. Tartu, 1998.)

Sisaldavad valmis klišeetid ja keelemudeleid, mis on heaks abivahendiks vestlusoskuse arendamiseks.

- Õppekomplektid (näit Mägi, M., Tamm, K. *Vaata, kuula, räägi!* F-Seitse OÜ, 2003; Kitsnik, M., Kingissepp, L. *Avatud uksed. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele*. TEA, 2002)

Koosnevad erineval keeletasemel õppija raamatust ja/või töövihikust, audio-/videokassetist ja õpetajaraamatust. Õppekomplektid on tänapäevased, rohkelt illustreeritud ja käsitlevad erinevaid aktuaalseid õppeteemasid, mis sisaldavad lugemis-, rääkimis-, kuulamis- ja kirjutamisülesandeid, grammatika-, sõnavara- jt keeleõppeharjutusi.

- Ainekavad (näit *Eesti keele (võõrkeelena) ainteraamat*. Tallinn: Haridusministeerium, 1998)
- Eesti keele alased uurimused (näit *Eesti keele suhtluslävi* / koost M. Ehala, K. Saarso, S. Vare, J. Õispuu. Strasbourg, 1997)

Uurimused on seotud Euroopa ühtse täiskasvanute keeleõpetuse kontseptsiooniga ja on aluseks õppekavade, õppe- ja eksamimaterjalide koostamisel.

Viimasel kümnendil välja antud keelõpetusliku sisuga teosed on väga erinevad ja nendes orienteerumine ning kõigi nendega kursis olemine on väga raske. Kuigi pealiskaudse vaatluse põhjal ei saa väita, et iga uus õpik on kindlasti ka uus ja parem kvaliteet, näeb viimaste hulgas omalaadseid ja eriilmelisi üllitisi, mis kindlasti rikastavad õppevara.

Hinnates õppematerjale lähtudes muukeelse kooli õpetajate vajadustest, võib täheldada järgmist:

1. Grammatika omandamist toetavaid õppevahendeid (akadeemilised ja kontrastiivgrammatikad, käsiraamatud, harjutusvara, töövihikud, grammatikatabelid jms) saab kindlasti kasutada infoallikana iseseisvas töös ning osaliselt ka organiseeritud õppetöös, ent nende puuduseks on see, et nad pole orienteeritud kindlale sihtrühmale. Suur puudus on pedagoogilisest grammatikast.
2. Universaalseid, erinevale keeletasemele suunatud õpikuid, õppekomplekte (E nagu Eesti, Avatud ukseid) ning samuti muukeelse gümnaasiumi eesti keele õpikuid sobib kasutada valikuliselt. Selle õppevara eeliseks on sotsiaalsete oskuste arendamine ja orienteeritus elavale suhtlemisele.
3. Metoodilise suunitlusega õppematerjale saavad (võõr)keeleõpetajad kasutada individuaalses töös ning täiendõppe raames, ent nende sõnavara ületab mõnel juhul kesktasemele vastavuse, kuna on mõeldud siiski eesti keelt emakeelena rääkijatele.
4. Õppevahendite paljususe eeldaks teatud süsteemi loomist nende kasutamisel. Selles võtmes on erialale orienteeritud keeleõpikul suur eelis. Pedagoogilistele erialadele suunatud suhtluskeele õpik täiendab ja avardab muukeelse kooli töötajate keeleõppe võimalusi, täites puuduvat lünka erialakeele osas.

3. EESTI SUHTLUSKEELE ÕPIKU “SULLE, ÕPETAJA!” METOODILISE STRATEEGIA KÄSITLUS

3.1. Uurimismetoodika üldiseloostus

Töö eesmärgiks on hinnata suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” kasutamist ja efektiivsust, et seda võimaliku kordustrüki jaoks täiustada ning uusi õppematerjale luues olla teoreetiliselt paremini ette valmistatud. Analüüsi andmed on olulised ka tagasiside saamiseks ning oma kogemuste jagamiseks teiste keeleõpikute autoritega.

Eesmärgi saavutamiseks ja järelduste tegemiseks analüüsitakse õpiku kontseptsiooni ja metoodilisi lähtekohti, efektiivsust ja kasutusvõimalusi ning õppija- ja õpetajapoolset hinnangut õpikule.

Magistritöö koostamisel on kasutatud kvalitatiivse ja kvantitatiivse meetodite kombineerimist (Branner 1992). Kvalitatiivset uuringut iseloomustab nähtuste interpreteerimine (Krull, 2000) ja subjektiivsus. Kvalitatiivsed meetodid ei ole kirjeldatavad statistiliste seoste vahendusel, kuna huvituvad nähtustest ja ilmingutest, mis pole statistiliselt muutuvad. Kvalitatiivset uuringut, mis on suunatud protsesside jälgimisele, avastamisele ja olukorra seletamisele, on kasutatud õpiku kirjeldamisel ja analüüsil ning õpikut kasutatavate õpetajate intervjuerimisel. Valitud meetod õigustas end seetõttu, et oli vaja mõista ja vaadelda konkreetseid ilminguid, laskumata laiaulatuslikesse üldistusse. Kvantitatiivne uurimismeetod leidis kasutust keeleõppijate ankeetküsitluses, mis sisaldas põhiliselt valikvastustega, aga ka üksikuid avatud küsimusi.

3.2. Õpiku metoodilised lähtekohad, kõneaine ja sisu

Õpi- ja õpetamisstrateegiaid on erinevalt määratletud. M. Paulsen defineeris pedagoogilist strateegiat kui õpetamise eesmärkide saavutamise viisi. Strateegiad tähendavad ka üldist õppeprotsessi organiseerimise viisi (Pedastsaar 2005). Tavamõistes on strateegiad vahendid, mis aitavad õpet planeerida ja õppimist toetada. Kõnealuses kontekstis on metoodiline strateegia mõistetav kui keeleõppe metoodikast lähtuv eesmärgipärane ja reguleeritud

tegevuskava, mis on suunatud teadmiste ja oskuste omandamisele ning kasutamisele. Erinevate strateegiate abil saab keele õppimist muuta kergemaks, kiiremaks, tõhusamaks ja rõõmutoovamaks (Metsa jt 1994). Nagu kõik õpistrateegiad, on ka võõrkeelte õppimise strateegiad seotud planeerimise ja enesehindamisega. Õppur peab endale teadvustama, millised on tema eesmärgid, mil moel õpitut efektiivsemalt seostada varasemate teadmistega ja kuidas omandatud optimaalselt erinevates olukordades rakendada. Strateegiaid ei jagata üldiselt headeks või halbadeks, kuna see, mis on tõhus ühe õppuri või eesmärgi puhul, on teisel juhul täiesti ebaefektiivne.

Täiskasvanutele mõeldud keeleõpiku metoodiline strateegia arvestab õppurite kontingendi spetsiifikat, on paindlik ning samal ajal pidevalt tagasisidet andev. Täiskasvanud õppuritelegi tuleb meenutada, et uue keele õppimine tähendab ka teiste mõtte- ja käitumisviiside tundmaõppimist. Kuna täiskasvanu on harjunud iseseisvuse ja vastutusega, võib ühepoolses õpetamisolukorras motivatsioon väheneda. Õpetaja, kes keeleõppimisega alustab, on harjunud õpetama, ent tema enda “õppimistehnika” võib tihtilugu roostes olla ning õppimiskogemuste puudumine võib kaasa tuua ebakindlust ja motivatsiooni langust.

“Sulle, õpetaja!” koostamisel on lähtunud nimetatud tingimustest ning aktiivsuspedagoogika tõekspidamistest, käsitledes motivatsiooni allikana muukeelse kooli õpetaja ajendeid, praktilisi vajadusi ja loomulikku huvi neid ümbritseva õpikeskkonna vastu. Valdavalt on kasutatud aktiivmeetodeid, mis võimaldavad erinevaid tegevusi ning arendavad suhtlemisvalmidust ja vajalikke sotsiaalseid oskusi.

Aktiivsuspedagoogika käsitleb õppijaid aktiivsete subjektidena, kes vastutavad ise oma õppimise eest ning osalevad ka õpistrateegiate valikus. Tähtsal kohal on nii õppija kui õpetaja mõttemudeli muutused. Aktiivõpe on seotud õppija enesejuhtimise toetamisega, kus õpetaja on pigem koostööpartner kui hindaja, seega nõuab see ka õpetajalt loovat mõtlemist ja suhtumist õpiprotsessi.

Aktiivõpet on viljeldud mitmel pool maailmas, kuid Eestisse on see jõudnud arvatavasti Helsingi ülikooli kaudu, kus 1985-90.aastatel aktiivõppe mudelit esmakordselt rakendati.

Õpiku “Sulle, õpetaja!” metoodilise strateegiaga haakuvad tihedasti Kai Hakkarainen ja Kirsti Lonka (2005) aktiivõppe kolm lihtsat põhimõtet:

- diagnoosimine ja aktiveerimine – selgitatakse välja õppija varasemad mõttemudelid ning aktiveeritakse harjutuste kaudu mõtetegevus
- reflekteerimine – õppijate mõttemudelid ja mõtlemisstrateegiad avatakse arutelule ja dialoogile, loetakse üksteisele oma loomingut ja arutatakse seda
- tagasiside andmine – selgitatakse hindamise põhimõtteid ning antakse teavet õppija tugevate külgede ja arendamist vajavate valdkondade kohta.

3.2.1. Õpiku temaatika

Õpiku teemade valikule eelnes õppija keelenõudluse analüüs eesti keele kursustelaste seas. Sõelale jäid kõneained, mida kursustest osavõtjad pidasid eriti olulisteks ning mille valdamist nõutakse ka kommunikatiivse suunitlusega riigikeele testides. Kõneainetena e ainevaldkondadena tuleb mõista laiu teemaringe, üldisi keelekompetentsi valdkondi, millega seostuvad keelekasutuse eri funktsioonid (Kerge 1996). Eesti keele suhtluslaves nimetatakse kõneaineid ka tähendusvaldkondadeks (Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997), suhtlevkogemuslikus keeleõppes kogemusvaldkondadeks (kuna õppimine toimub läbi õppijate endi kogemuse). Kõneaineteks on näiteks isikututvustus, kodu ja elamine, töö, ühiskond, keskkond ja geograafia, isikud ja suhted, igapäevane elu, reisimine, tervis ja heaolu jpt. Põhirõhk kirjeldatavas õpikus on hariduse- ja õpetajaametiga seotud kõneainel: õpetaja rollid, töö atmosfäär, prestiiž, sotsiaalsed küsimused jpm. Teised teemad – Eesti ühiskond, majanduselu, isikutevahelised suhted, inimese füüsiline ja vaimne seisund - on õpikus samuti nii või teisiti käsitletud, kõige sagedamini läbi koolielu prisma. Kõneainete puhul on õpikukasutaja sihiks jõuda keelekasutuse funktsioonide valdamiseni.

Keelekasutuse funktsioonide all mõeldakse kõiki neid vajadusi ja eesmärke, mida keele abil on võimalik väljendada, nt arvamuse avaldamise, info küsimise ning saamise, hoiakute väljendamise, keelelise etiketiga toimetuleku, sotsiaalsete normide kohaselt tegutsemise, sobiva suhtlusstrateegia valiku jms oskused. Krista Kerge (1996) on keelekasutuse funktsioonidena e suhtluseesmärkidena välja toonud järgmised:

- faktilise info esitus ja hankimine (nt küsimine/ vastamine, teatamine, kirjeldamine, selgitamine/ selgituse nõudmine)
- oma vaatenurga esitamine (nt poolt- ja vastuargumentide esitamine, nõustumine/ mittenõustumine, positiivse/ negatiivse hinnangu esitamine)
- emotsioonide ja hoiakute (nt rõõmu, kurbuse, pettumuse, huvi) väljendamine
- kommunikatiivne toimetulek (nt kohtumiste määramine ja äraütlemine, kokkulepped ja tehingud ametnikega)
- tava- ja normikohane tegutsemine (nt tervitamine, enese ja teiste esitlemine, kaastunde avaldamine, telefonikõnedega toimetulek)
- suhtlusstrateegia valik (nt küsimuste täpsustamine, arusaamise ja mõistmisraskuste väljendamine, tagasiside andmine)

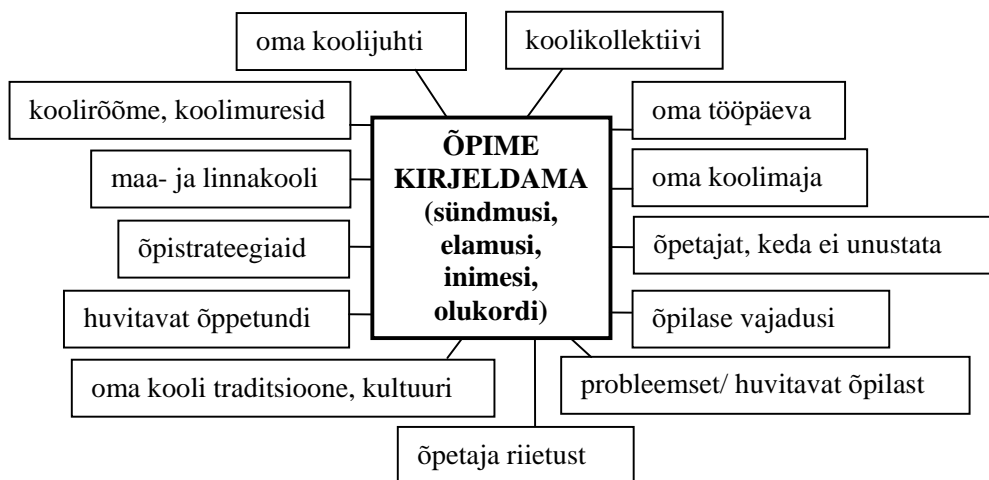
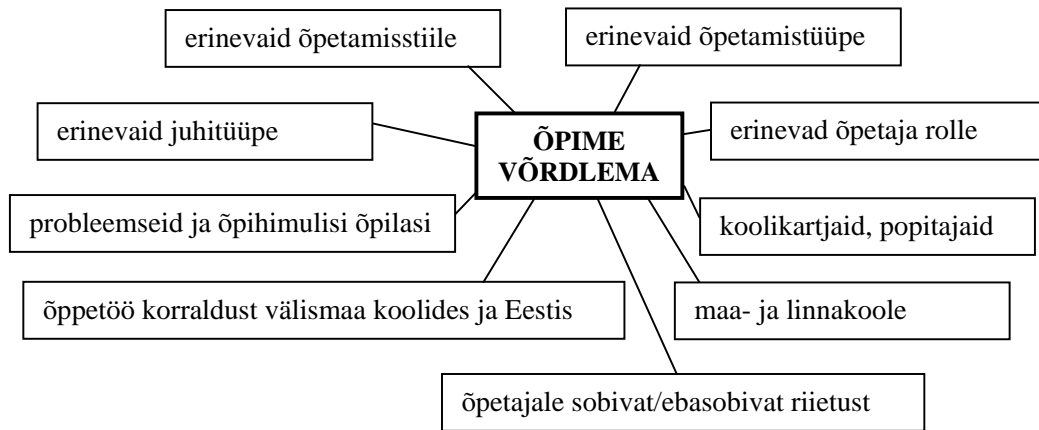
Pisut teisiti on suhtluseesmärgid välja toodud Eesti keele suhtluslāves (1997), kus eristatakse samuti kuut üldist funktsiooni:

- faktilise info andmine ja küsimine
- suhtumise väljendamine
- tegevuse organiseerimine
- suhtluskonventsioonid (kõneetikett)
- suhtluse struktureerimine
- kommunikatsioonivigade parandamine

Suhtluslāve loetelus on antud mitmeid võimalusi funktsiooni täitmiseks, kusjuures osa neist on ka koostajate poolt hinnatud vähemtāhtsaks, mis on mõeldud passiivseks kasutamiseks. Põhimõttelist erinevust kahes keelekasutuse funktsioonide käsitluses pole.

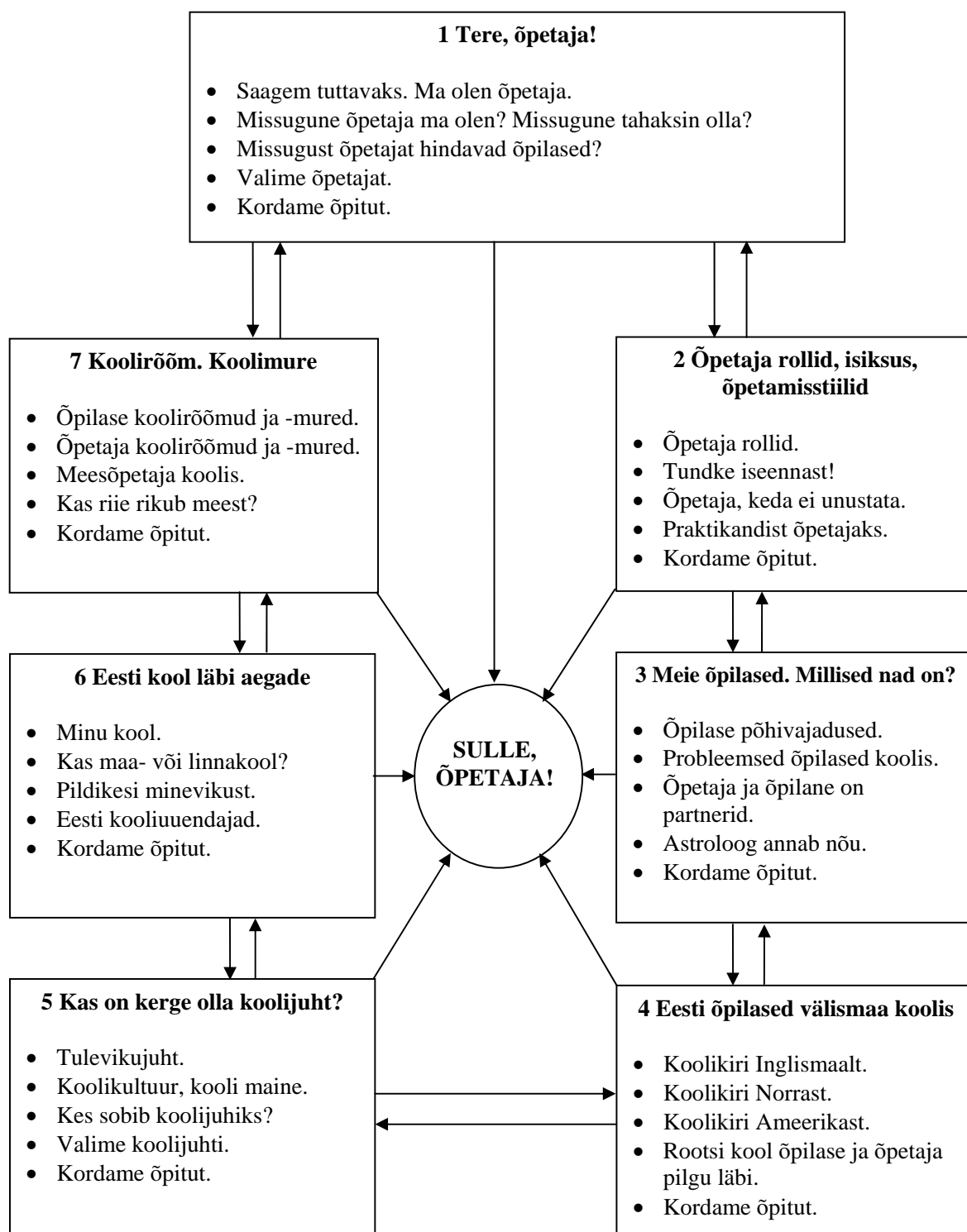
Õpikus käsitletakse enamasti kõiki nimetatud keelekasutuse funktsioone. Näitena võib siinjuures tuua ülesanded võrdlemis- ja kirjeldamisoskuse arendamiseks, mis läbivad peaaegu kõiki erinevaid teemasid õpikus (vaata joonis 3 lk 49).

Õpikus käsitletav aine on üksteisest tulenev ja omavahel tihedasti seotud (vaata joonis 4 lk 50).



Joonis 3. Keelekasutuse funktsioonid erinevate teemade lõikes

Õpiku “Sulle, õpetaja!” temaatika



Joonis 4. Teemadevahelised seosed õpikus.

3.2.2. Õpiku struktuur

K. Läänemetsa arvates iseloomustab hea kvaliteediga võõrkeeleõpikut õppematerjali isiksuslik motiveeritus ja funktsionaalsus, selle tihe seos tegeliku eluga ja materjali esitamine mitmekesiste võtete abil (Läänemets, 1992). Aastate eest Tartu Ülikooli õpetlaste poolt (Metsa, Allikmets) välja töötatud suhtlusõpiku kontseptsioon, millele toetudes on Eestis valminud terve hulk omanäolisi vene ja eesti keele õpikuid nii kooliõpilastele kui ka täiskasvanuile. Nimetatud õpikute puhul ongi märksõnadeks isiksuslikkus, funktsionaalsus, situatiivsus. Loetelusse võiks lisada veel õpiku avatuse, mis seisneb õppija suunamises iseseisvale lisateabe otsinguile ning keelekeskkonda integreerimise kaasaaitamises (Raeste, 1998).

A. Metsa loodud keeleõpiku mudeli järgi on kõneaine koondunud temaatilistesse õppetsükklitesse. Tsükliline keeleõpe on nii maailmas kui ka Eestis end igati õigustanud, kuna ta peegeldab paremini keele kompleksust. Samas eeldab selliselt organiseeritud materjal mingi konkreetse praktilise lahenduse leidmist, millele eelneb info kogumine, süstematiseerimine ja esitamine kas grupitööna või individuaalselt.

“Sulle, õpetaja!” lähtekontseptsiooniks on nimetatud õpiku mudel. Materjal sisaldab seitset õppetsükli, millest igaüks on didaktiline ja metoodiline tervik. Õppetsükliid omakorda jagunevad igaüks viieks õppetunniks. Neljas tunnis käsitletakse keelematerjali erinevate alateemade kaudu ning õppetsükli viies tund on mõeldud õpitu kordamiseks.

Iga tund kätkeb endas erinevaid tööetappe. Materjali esitus ja omandamine toimub kommunikatiivse keeleõppe mudeli järgi (vaata joonis 5 lk 53).

1. Motiveeriv etapp on vajalik teema aktuaalsuse rõhutamiseks ning tööks vajaliku emotsionaalse valmisoleku saavutamiseks. Meie õpikus juhatab iga õppetunni sisse mõni õpetajatööga seonduv probleem või küsimus, millel üheskoos otsitakse vastust tekstidest ja suhtlusülesannetest. Näiteks teemal “Koolikultuur – kooli maine” arutletakse küsimuste üle, miks üks kool on mainekas ja teine mitte, kuidas kujundada kooli mainet ja missugune on koolijuhhi roll maine kujundamisel. Kõnealune etapp

motiveerib kõnetegevust ja kulgeb siis aktiivselt, kui probleem on sihtgrupi jaoks aktuaalne ja kutsub arvamust avaldama. Motiveeriva etapi juures on kohane igasugune illustreeriv materjal: emotsionaalsed fotod, tabelid, graafikud jms.

2. Ettevalmistav etapp - sõnavara esitamine, keeleline ja teemakohane ettevalmistus. Sõnad ja sõnaühendid on antud kõnetabelites ja situatiivsetes harjutustes. Tundmatute sõnade vasted leiab õppur tähestikulisest sõnastikust, mis sisaldab umbes 800 sõna. Suhtlemismalle saab paarides ja rühmatöös läbi mängida, täiendades dialooge omapoolsete mõtetega ja informatsiooniga teema kohta. Teemal “Koolikultuur – kooli maine” käsitletakse sõnavara raames mõisteid *mainekas kool, õppimist väärtustama, väärtushinnangud, meeskonnatöö, kooli vaim, vaimsus, ümberkorraldused hariduses*, vahetatakse kõnetabeli toel mõtteid küsimuse üle, kas kooli kultuuri ja maine vahel on seos, kirjeldatakse oma kooli ja räägitakse selle mainest, kasutades uusi mõisteid ja sõnaühendeid.
3. Põhietapis leiab aset väljumine reaalsesse suulisesse ja kirjalikku kommunikatsiooni. Meie teemanäite juures avaldatakse arvamust kooli vaimu ja meie-tunde kohta, polemiseeritakse sümbolite ja rituaalide osast koolikultuuri kujundamisel. Arutelu aluseks on õpiku probleemtekstid.
4. Kommunikatiivse tegevuse etapis toimub probleemide põhjalikum arutus, diskussioon, lisateabe hankimine tekstidest jms. Teema “Koolikultuur -kooli maine” käsitlemisel arutatakse probleemi üle, mis tagaks kooli- süsteemi kiirema arengu: moodustatakse õppijatest kaks rühma, kellest üks peaks toetama kooli väljastpoolt lähtuvat, teine – sisemist muutumist. Diskussiooni toetavad kõnetabelid ja ülesandes antud kõneetiketi väljendid. Arutlusest tehakse kas suuline või kirjalik kokkuvõte.
5. Lõppetapp on suhtlusülesannete loov lahendamine, mille väljundiks on suulise variandina rollimäng / simulatsioon, kirjalikult aga teemakohane loovtöö. Õppija saab kasutades omandatud keelemalle näidata oma loovust, leidlikkust ja suhtlemisoskust. See eeldab eelnevat sõnavara ja püsiväljendite õppimist ning grammatikakategooriate tundmist. Lõppetapis rakendatakse rohkem iseseisva töö strateegiaid: päevakohase perioodika lugemist, TV-st ja/või raadiost lisateabe otsimist jms. See aitab paremini mõista ümbritsevat elu ja väärtustab keeleõppe, kuna eesmärgiks on tagada selline keeletase, mis põhineb elava suhtluse mitmekesisusel.

Kommunikatiivse keeleõppe mudel

Tunni etapid	Õppetunni sisu ja õpitegevus
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motiveeriv etapp 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õpilasi „häälestatakse“ emotsionaalselt /huvitav probleem, kiri, situatsioon/ ▪ Püstitatakse õppetunni eesmärk. ▪ Tekitatakse vajadus uue õppematerjali /sõnade, keelendite/ omandamisele
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ettevalmistav etapp /sõnavara omandamine kõnetevuses/ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sõnavara omandatakse funktsionaalselt /kõnetabelid paaristööks, situatsioonid/ ▪ Keeleline kommentaar, tabelid ▪ Suhtlemisprobleemi püstitamine
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Õppetekstidest info otsimine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugemine/ rühmatöö, paaristöö, individuaalse töö režiimis/ ▪ Vastuse otsimine püstitatud probleemile Tekib vajadus oma mõtted kirja panna
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kirjalike tekstide koostamine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lühikirjand, repliik, plaan, teesid oma mõtete avaldamiseks tunni looval etapil
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Loov etapp 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omandatud materjali „läbimängimine“ /rollimäng, vestlus, dispuut, konverents/
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refleksioon Hindamine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tehakse kokkuvõtte, püstitatakse uusi ülesandeid

Joonis 5. Üks võimalikest kommunikatiivse keeleõppe mudelitest

Õppetsükli põhise mudeli puhul jäävad traditsioonilised keeleõppeaspektid, näiteks grammatika, näiliselt tagaplaanile. See aga ei tähenda, et grammatika oleks õpetamisest kadunud, vaid pigem loomulikult ja integreeritult õppetsükli lülitatud ning esitatud õppija kõnearenduse vajadustest lähtuvalt. Suuremat tähelepanu, nagu eelpool öeldud, on omistatud keelekasutuse funktsioonidele (kuidas väljendada soovi, käsklust, kõhklust, kiitust, tingimust jne.). Oluliseks pidasime ka põhjalikumalt tegelda tegusõnade vormistiku ning reksiooniga, osutades kasutuskontekstile. Grammatikateadmisi peaksid õppijad saama ka tekstidest, tehes järeltusi uue grammatilise materjaliga kokku puutudes.

Tähtis koht õpiku struktuuris on sotsiokultuurilisel komponendil, kuna “sotsiokultuuriline kompetents on üks kommunikatiivse kompetentsi aspektidest” (Ehala jt 1997, 156). Sotsiokultuurilised teadmised ning kultuuriteadlikkus on ka õppija jaoks küllaltki olulised. Teisest kultuuriruumist pärit inimestele antakse enamasti andeks keelevelad, ent käitumisvigu peetakse solvavaks ja ebaviisakaks. Edukas suhtlemine eesti kultuuriruumis ei nõua aga mitte ainult käitumisnormide ja –tavade tundmist, vaid ka oma ja õpitava keele kultuuri erinevuste teadvustamist. Lisaks rikastab kultuuriteadlikkust peale oma ja õpitava keele kultuuri ka teiste, eriti naaberriikide, kultuuride tundmine (näit “Eesti õpilased välismaa koolides”).

Iga õpiku tsükkel on seotud mõne sotsiokultuurilise aspekti ja selle realiseerimisega keelekontekstis. *Estica*-alane info õpikus jõuab õppijani kolmel moel:

- kõneetike ja viisakuskonventsioonide kaudu, näit telefonikõnelused, töövestlus, soovitude ja ametikirjade koostamine, isikliku kirja kirjutamine - õpiku kasutaja õpib tundma käitumisnormide keelelisi väljendusi ja oskab neid oma kõnes kasutada
- minevikuaineliste mälestuste kaudu, näit Pärnu Linna Poeglaste gümnaasiumi õpilaste meenutused, Jaan Õispuu meenutus õpetaja Vello Saagest, tekstid Eesti kooliuuendajatest, Puškini-nimelisest Riiklikust Tütarlaste Gümnaasiumist
- tänapäevase ja päevakohase haridusalase teabe kaudu, näit haridusministri määrus koolisisesest juhtimise tulemuslikkusest, väikese maakooli eelistest, mainekate koolide huvitegevusest, õpetajale sobivast riietusest, mees- ja naisõpetajate rollist koolis.

Õpikusse valitud tekstides pööratakse tähelepanu sobivale (või kohatule) keelekasutusele, püüdes ennetada võimalikke stiilieksumusi ja registrivigu ning kultuuritaustast põhjustatud puudujääke. Autentsed tekstid võimaldavad leida sotsiolingvistikulisi kontraste, neid analüüsida ning osutada stiililiselt korrektsele väljendusvormile.

Lisaks *Estica*-valdkonna tekstide sotsiolingvistilise ja pragmaatilise aspekti arendamisele annavad need materjalid autorite arvates rohkesti võimalusi ka eneseharimiseks kultuurivallas. Muukeelse kooli õpetaja peaks tunnetama, et ta ei tohiks jääda oma õpilastele jalgu. Kui õpilane näeb, et tema aineõpetaja ei tunne Eesti inimesi, ühiskonnaprobleeme ja

pole ka oma erialaga seotud küsimustes metoodiliselt pädev, on see õpilasele negatiivne kogemus. Sellist kartust võis täheldada 5.oktoobri 2005.a. Eesti muukeelse kooli õpilaste ümarlaua arutelul. Õpilased ise avaldasid poolehoidu haridusreformile ja üleminekule eestikeelsele õppetööle, kuna see teeb nad konkurentsivõimelisemaks. Samas väljendati muret, et praegu vene koolis töötavad õpetajad pole valdavalt üleminekuks valmis.

Sotsiokultuurilise kompetentsiga on omamoodi seotud ka mitmed teised õpiku rubriigid ja lisad. Rubriigist “Tarkusetera” leiab õpetaja üldharivat materjali, mis on seotud koolielu ja aine õpetamise metoodikaga. Näit. Kellest võib saada õpetaja? Mis on õpimapp? Mis on loovkirjutamine? Milliseid kriteeriume eelistada koolijuhi valimisel?

Õpiku lisas on esitatud rollimäng “Meil on konverents”, mis annab ülevaate õppe- või ainekonverentsi korraldamise käigust. Põhitähelepanu on pööratud konverentsi ettevalmistamise ja läbiviimise, ettekande koostamise ja hindamisega seotud sõnavarale ning sobivale kõneetiketile. Rollimängu kirjeldusest võib leida konverentsi kutse, kava ja sõnavõtu/ettekande näidiseid.

Lisas “Koostame õpetajalehe” tutvustatakse laua- või seinalehe kujundamist, võimalikke rubriike, õpetatakse artikli kirjutamist loovkirjutamise meetodil.

“Klassiruumi eesti keelest” leiab õpetaja metoodilisi vihjeid õppetunni läbiviimiseks eesti keeles. Sõnavara ja väljendid on liigitatud tunni etappide järgi: kuidas alustada tundi, kontrollida kodutööd, töötada pildi või tekstiga, anda õpilasele tagasisidet, aidata õpilasel teha eneserefleksiooni, hinnata õpilast jms. Lisas antakse õpetajale võimalus klassis kasutatavat eesti keelt täiustada ja lihvida.

Õpiku lõpus on antud nii eesti-vene kui ka vene-eesti tähestikuline sõnastik, mis sisaldab umbes 800 sõna.

3.3. Suhtluspädevuse saavutamise eeldused

Õpiku “Sulle, õpetaja!” metoodiline strateegia põhineb kommunikatiivsel keelekäsitlusel. Suhtluspädevuse saavutamiseks on olulised nii produktiivsed kui ka retseptiivsed osaoskused. Samuti on vajalik tunda õpitavale keelele omaseid mitteverbaalseid oskusi ja norme: kõnevoorude pikkust, näoilmet, žesti, kehahoiakut jms.

Püüame järgnevalt õpiku metoodilist kontseptsiooni aspektide kaupa lahti mõtestada.

3.3.1. Produktiivsed osaoskused – rääkimine ja kirjutamine

Produktiivsete oskuste seisukohalt on tähtsamad järgmised suhtluspädevuse komponendid:

- keelepädevus – lisaks sõnavara – ja grammatikatundmisele ka hääldus, lauserõhud, intonatsioon, fraseerimisoskus
- diskursuspädevus – loogilisus- ja sidususnõuete järgimine eneseväljenduse puhul
- funktsioonipädevus – keeleliste vahendite eesmärgipärane kasutamine
- sotsiolingvistiline pädevus – orienteerumine sihtkeele kultuurinormides ja olukohaste keeleliste vahendite kasutamine (Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. 2003)

Õpiku nimetus – suhtluskeele õpik – viitab prioriteedile, milleks on rääkimis- ja vestlusoskuse arendamine. Rääkimine ja vestlus on orienteeritud kuulajaile, seega integreeritud osaoskus, mille eesmärgiks on sotsiaalne suhtlemine ja infovahetus. Edusammud keeleõppes on kõige paremini jälgitavad just õppija võimes osaleda keelelistes tegevustes ja oskuses rakendada suhtlusstrateegiaid

Õpiku kasutaja rääkimisoskuse lähtetase on enamasti selline, et ta tuleb toime igapäevase kõnega tavaolukorras ning võib heal juhul eristada formaalseid ja informaalseid registreid. Ta suudab küll ületada enamiku suhtlemisel tekkivatest raskustest, ent ta väljendid on reeglina mitteidiomaatilised ja püüded end mitmekesiselt väljendada viivad mõnikord ebaõigete vormideni ja tekitavad mõistmisprobleeme (Loog, Kerge 1999).

Õpiku vestlusoskuse arendamise aluseks on Van Ek'i, Trim'i, Krista Kerge ja Hille Pajupuu tasemekirjeldused.

Jan A. van Ek ja John L. M. Trim iseloomustavad *Vantage* tasemel vestlusoskust, mida õpik taotleb, mõistetega korrektsus (õigehääldus ja õigekeelsus), kohasus (keele-, kultuuri- ja ühiskondlike normide tundmine) ja sujuvus (dialoogi valdamine ja kõnelemise ladusus) (Ek, Trim 1996).

Krista Kerge kirjeldab nimetatud taseme rääkimisoskust järgmiselt:

- Isik tuleb hästi toime nii ametialaste kui ka muude igapäevaste kõneolukordadega ja on võimeline haarama neis initsiatiivi. Ta suudab standardväljendeid situatsiooni vajaduste kohaselt veidi modifitseerida, nt pehmendada palveid ja käsked. Ta räägib nii selgelt, et mõistmine ei nõua adressaadilt vähimatki pingutust. Mõned kõne tunnused nagu intonatsioon ja rõhk võivad nõuda parandamist.
- Isik tuleb toime avalike kõneolukordadega. Ta räägib selgelt ja sujuvalt; mõned tunnused, nt intonatsioon ja rõhk võivad nõuda korrektiive. Isik osaleb vestluses aktiivselt ja on võimeline asjakohaselt valima keelelist registrit. Samuti suudab ta üsna hästi edasi anda nüansse (Kerge 1996, 9).

Kirjeldatud keeleoskustasemega vestluses osaleja

- valdab funktsionaalseid oskusi, st oskab keelt väljendusvahendina kasutada (info andmine ja vastuvõtmine, arvamuste ja seisukohtade väljendamine, sotsiaalsete normide kohaselt käitumine jms)
- valdab vestluse strateegiat, st oskab kasutada suhtluskontrolli ning reguleerida kõnevooru, lahendada verbaalselt konfliktseid olukordi
- oskab vastu võtta ja arendada sõnumit, st mõistab sõnumi mõtet ja annab sõnumile tagasiside (Pajupuu 1997)

Eelöeldu on oluline, kuna õpikus keskendutakse enam dialoogi õpetamisele (mitte ainult kitsalt küsimus-vastus-dialoog) kui monoloogile. Eesmärgiks on õppijais kujundada

spontaanne ja ladus vestlusoskus ning vajadus suhelda ka eesti keelt emakeelena kõnelevate inimestega, eelkõige ametikontaktide valdkonnas.

Rääkimisoskuse arendamisel on oluline osa sõnavaraõpetusel. Michael Lewis'e teoorial (*lexical approach*, mida võiks eesti keeles nimetada sõnavarakeskseks õpetuseks) põhineva metoodika alusel ei seletata ega analüüsita alati üksikult erinevaid keelenähtusi, vaid juhitakse tähelepanu valmis sõnaühenditele (Lewis 1993). Sõnavara mõiste on siin laienenud: sõnavara pole mitte ainult sõnad, vaid ka suuremad keeleüksused. Lewis'e arvates on sõnu kasulik õppida mitte üksikult, vaid ühenditena, kuna tema meelest on efektiivsem ära õppida tervik ja jagada see hiljem osadeks kui vastupidi (Lewis 1997). Meie õpikus on uued sõnad ja sõnaühendid esitatud kõnetabelites, kuna funktsionaalsus on väga oluline ka sõnavara omandamisel. Tähtis on meeles pidada, et selline lähenemine erineb traditsioonilisest, seega eeldab muutusi õpikuga töötavate õpetajate ja ka õppijate mõtlemises.

Keeleüksuste seas pööratakse õpikus erilist tähelepanu erialaga seotud sõnavarale, sealhulgas ka püsiühenditele ja idioomidele, mis on rühmitatud kas keelekasutuse funktsioonide kaupa Eesti keele suhtlusläve alusel (Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997) või siis temaatiliselt. Selline sõnavara on märgistatud eraldi ikooniga "Kasulikku sõnavara" (vt õpikus lk 28, 37, 51, 63 jne) ja trükitud värvilisel taustal. Õpiku suhtlusülesanded pakuvad võimalusi neid keelendeid harjutada ja näidates nende funktsionaalsust, soodustada nende meeldejätmist.

Palju tähelepanu pööratakse õpikus interaktiivsete tegevuste arendamisele. Enamasti ongi suhtlustegevused interaktiivsed, nõ näost näkku suhtlemist eeldavad tegevused, kus osalejad on vaheldumisi keele looja (rääkija) ja vastuvõtja (kuulaja) rollis. Hariduse valdkonnas on sagedamini kasutatavateks tegevusteks nõupidamised ja koosolekud, väitlused, läbirääkimised, üheskoos planeerimised, intervjuud, ametlikud ja mitteametlikud kõnelused, kokkuvõtete ja järelduste tegemine. Et õppija suudaks oma ameti ja elu-olu raames nendega toime tulla, kasutatakse õpikus rohkesti selliseid ülesannete tüüpe, mis neid tegevusi imiteerivad: simulatsioone, rollimänge, konverentse. Keskendutakse kordamööda nii sõnumiedastuse kui ka vastuvõtu strateegiatele: kõnevoorde andmisele ja ülevõtmisele,

täpsustavate küsimuste esitamisele, oma seisukohtade esitamisele ja kaitsmisele, tagasiside küsimisele ja andmisele, poolt- ja vastuargumentide sõnastamisele, kokkuvõtete ja järelduste tegemisele. Suhtlusväljendid on õpikus eraldi välja toodud ning varustatud “Harjutame suhtlemist” ikooniga (vt lk 11, 26, 48). Väga oluline on just suunitletud kõneetiketi harjutamine, kuna erinevate interaktiivsete tegevuste puhul kasutatakse ka erinevaid kõnemudeleid ja fraase.

Eraldi tuleks keeletunnis harjutada telefonivestlust, kuna telefonisuhtlusel on omad kindlad reeglid, mis erinevad nn näost näkku interaktiivsest suhtlemisest. Ametlik telefonisuhtlus on suhteliselt lakooniline, aga samas reglementeeritum ja sisaldab kindlaid viisakusväljendeid kõne vastuvõtjale ja helistajale. Telefonivestluse puhul on lisaks keelelisele komponendile ja hääldusele vajalik tunda ka kohalikku telefonisuhtluse traditsiooni (millal ja kuhu ning kuidas sobib helistada). Nn telefoniülesandeid saadavad õpikus temaatilised suhtlusmallid (vt õpikus lk 38).

Väga oluline on ka teise produktiivse osaoskuse – kirjutamisoskuse – arendamine. Mõnikord arvatakse ekslikult, et kirjutamist pole võõrkeeles üldse vaja eraldi õpetada, kuna emakeeles ju osatakse kirjutada. Kirjutamisel on aga kommunikatiivse keeleõppe mudelis oma kindel koht. Igal kirjalikul töö peab olema kommunikatiivne eesmärk, oma lugeja. Ühe võimaliku mudeli kohaselt asuks kirjalike tekstide koostamine neljandal positsioonil motiveeriva etapi, kõnetegevuses sõnavara omandamise ja õppetekstidest info otsimise järel. Kirjutamisele järgneks selle mudeli järgi õppetunni loov etapp ning refleksioon (vaata joonis 5 lk 53).

Suuline ja kirjalik eneseväljendus on tihedalt seotud, ent nende arendamine toimub erinevaid teid pidi (Weigle 2002). Kirjutada ei saa seda, mida ei osata suuliselt väljendada. Reeglina on kirjutatud tekst lauseehituselt keerulisem, sisutihedam ja täpsem, sõnavaralt rikkam ja mitmekülgsem ning stiililt ametlikum ja formaalsem. Kõnes esineb rohkem lühemaid lihtlauseid, palju kordusi ja lihtsamaid sõnavorme, üldise tähendusega sõnu ning erinevaid stiilivahendeid (släng, kantseliit, barbarismid jne.). Keeleõppijad kasutavad aga enamasti kirjakeelt, seega pole rääkimist ja kirjutamist vaja ka vastandada. Siiski peab silmas pidama, et kõnes ja kirjas on tekst erineva struktuuriga, kuna kõneldakse ja kirjutatakse erinevatel

eesmärkidel ja eri tingimustes. Rääkijal on oluline oskus kasutada kompensatsioonistrateegiaid, mille abil saab rõhutada oma tugevaid külgi ja varjata lünki (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, Türk 2003). Teatud määral rakendab kompensatsioonistrateegiaid ka kirjutaja, ent neid kasutab ta pigem ülesande eesmärgipärasemaks lahendamiseks (Weigle 2002).

Kirjutamine on tulemuslik ja motiveeritud tegevus siis, kui õppijad saavad täpselt aru

- mida nad peavad kirjutama;
- milleks nad kirjutavad;
- kes nende teksti loeb ja miks ta seda teeb.

Sõltuvalt taustast, elukogemusest ja õpieesmärkidest on inimeste kirjutamisvajadused väga erinevad. Kirjutamisoskust vajab eesti keele teise keelena õppija info edastamiseks, vahetamiseks, vahendamiseks, kogumiseks, loetu või kuuldu salvestamiseks ja loominguliseks eneseväljenduseks. Vajaduste teadvustamisest peaks lähtuma ka keeleõpe.

Õpiku ülesannete kaudu suunatakse muukeelse kooli õpetajaid kirjutatama isiklikke kirju, esseesid, arutlusi (kus selgitatakse oma poolt- ja vastuargumente), kommentaare (kus põhjendatakse oma seisukohti), koostama ameti- ja ärikirju, küsitlusi, tööalaseid juhiseid jne. Teisisõnu õpetatakse looma selliseid tekste, mida võib õpetaja oma ametikohast olenevalt vajada. Erialakonteksti silmas pidades aitab kirjutamine kinnistada oskuskeelt ja erialast terminoloogiat. Õpikus eristatakse informaalset (mitteametlikku) ja formaalset (ametlikku) keelekasutust.

Kirjutamisoskus ei tule iseenesest ning seda tuleb õpiku ülesannete abil igakülgsest arendada, seejuures palju harjutades ja tõhusaid metoodilisi võtteid kasutades. Hea kirjutamisoskuse kujundamiseks on terve rida eeltingimusi.

Õppurid vajavad

- võimalust näha ja analüüsida erinevaid kirjutisi (esseed, kirjeldused, ärikirjad; ametlik, poolametlik ja mitteametlik stiil)

- keeleliste vahendite (teksti ülesehitus ja paigutus, siduvad sõnad, kirjavahemärgistus) harjutamist
- grammatikareeglite ja õigekirja tundmise õpetamist
- vajalikku sõnavara ja lausemalle
- eakohaseid ja oma erialaga seotud ülesandeid (CV, ärikirjad, blanketid, kokkuvõtted, arutlused jms)
- kirjutamise sidumist teiste osaoskustega
- kaaslaste toetuse saamiseks paaris- ja rühmatööd.

Neid eeltingimusi püüabki õpik täita, pakkudes ülesannetes nii olulisi keelendeid kui ka kirjaetiketti.

Erialakeele õpetamisel puututakse kokku järgmiste kirjutamisstrateegiatega:

- iseseisev kirjutamine- põhistrateegia, mille plussiks on õppurile sobiva tempo valimine, oma oskuste ja vajadustega kohandumine, miinuseks aga kollektiivsusmomendi puudumine
- kirjutamisarutelu- kirjutatu jagamine, ettelugemine: küsimuste ja arvamuste esitamine, arutlused
- konverents - õpetaja ja õppur, õpetaja ja rühm
- kirjalike tööde mapp
- loovkirjutamine

Kuigi kirjutusülesanded on enamasti sõnastatud konkreetset kirjavormi silmas pidades, jätavad õpiku autorid lõpliku ülesandetüübi valiku osas õpetajale.

3.3.2. Retseptiivsed osaoskused

Suhtlemise seisukohalt pole sugugi teisejärgulised ka retseptiivsed osaoskused, kuigi metoodilises kirjanduses on neid mõnikord nimetatud ka passiivseteks oskusteks. Nõustun arvamusega, et nii kuulamine kui ka lugemine on aktiivne suhtlemine tekstiga, kuna nende eesmärk on teksti mõistmine (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, Türk 2003). Vestluse puhul on

tegemist interaktiivse kuulamisega ning selle osakaal on sageli suuremgi kui rääkimisel. Suhtlust ilma kuuldu mõistmiseta reeglina ei toimu. Kuulamis- ja lugemisoskuste arendamist käsitletakse tihti koos, kuna nende puhul on eesmärgiks vajaliku info saamine tekstist, mille juures käivituvad sarnased kognitiivsed protsessid. Kuuldu ja loetu mõistmine toimub läbi kahe teadmise – teksti tähenduse äratundmise (ingl *identification*) ja teksti tõlgendamise (ingl *interpretation*) kaudu (Bonk 2000). Erinevalt lugemisoskusest on kuulamisoskus loomulik, mitte õppimise käigus omandatav oskus. Sellele vaatamata peetakse kuuldu mõistmist nii õppijate kui ka õpetajate silmis loetu mõistmisest raskemaks.

Kuuldu ja loetu mõistmise eelduseks on järgmised üld- ja suhtluspädevuse komponendid:

- üldpädevus – suutlikkus kasutada üldteadmisi järelduste tegemiseks kuuldu või loetud teksti kohta
- keelepädevus – oskus kasutada keelelisi vahendeid teksti mõistmiseks
- sotsiolingvistiline pädevus – oskus näha stiili- ja kultuurierinevusi, mõista konteksti, erinevat hääldust
- diskursuspädevus – suutlikkus mõista pikemaid seotud tekste
- funktsioonipädevus – oskus eristada erinevate keeleliste vahenditega väljendatud eesmärgid (Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. 2003)

Igapäevaelus puutuvad inimesed kokku järgmiste erinevates keelekasutusfäärides käibivate kuulamis- ja lugemistekstidega:

isiklik sfäär - kuulamine: argivestlused, telefonikõnelused, teated, korraldused, juhuslikud jutuajamised jm; lugemine: teated, ankeedid, kuulutused, retseptid, huvialatekstitid, ilukirjandus jm.

avalik sfäär – kuulamine: teated transpordis ja kaubanduses, tele- ja raadiosaated, filmid ja teatrietendused jm; lugemine: ajakirjandus, reklaam, menüüd, eeskirjad jm.

töösäär – kuulamine: töövestlused, arutelud, koosolekud jm; lugemine: erialane kirjandus, aruanded, käsiraamatud, ohutuseeskirjad jm.

haridussfäär – kuulamine: loengud, ettekanded, väitlused, sõnavõtted jm; lugemine: teatmeteosed, õppekirjandus, juhised jm (CEF 2001).

Oleme õpiku kuulamis- ja lugemisülesannete koostamisel püüdnud arvestada, et õppija oleks suuteline eesti keeles toime tulema erinevate tekstide mõistmisega. Õpikus käsitletav materjal (aime-, tarbe-, ilukirjanduslikud ja meediatekstitid) on ajakohane ja enamasti autentne, kuigi kasutatud on ka õpiotstarbelisi tekste. Otstarbekas on nõustuda seisukohaga, et keeleõppetekstitid on koostatud illustreerima konkreetset õpitavat osa (suhtluseesmärki, teemat, töösituatsiooni jms), lisama kindlapiirilist sõnavara ja grammatilisi konstruktsioone (Loog, Kerge 1999). Autentsed tekstid on reeglina õppetöös kohaldamata, kuigi mõnikord toimetatakse ka autentseid tekste konkreetseid õppijate eesmärke silmas pidades. “Tekst on omamoodi andmepangaks, kust õppur ammutab vajalikku infot” (Raeste 1998, 28). Teksti raskus sõltub nii teksti keerukusest kui ka õppija võimekusest (Mikk 2003). Enamasti peaksid analüüsitava õpiku tekstid olema keerukuselt sihtrühma keeletaset arvestades jõukohased. Vajadusel võib õpikukasutaja teksti korduvalt lugeda, kasutada sõnaraamatut ja mitmesuguseid teisi kompensatsioonistrateegiaid. Arusaadavalt ei saa aga õppijalt nõuda, et teksti sisuline keerukus ületab tema erialase ettevalmistuse taseme (Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997). Põhirõhk on siingi erialaga seotud eri tüüpi tekstidel. Tekstide valikul oli peamine nende vastavus õppija kõnevajadustele, informatiivsus, ajakohane probleemiasetus ning õppija tunnetuslike ja õpivajaduste rahuldamine. Kuna kultuuridevahelises suhtluses ei lange keele- ja kultuuriruum alati kokku (Pajupuu 2001), tuli tekstide valides silmas pidada ka erinevusi kultuuride vahel.

Metoodilises kirjanduses on palju käsitletud erinevaid lugemisstrateegiaid ja –tehnikaid (Hennoste 1998, Nuttall 1996, Oruste 1995, Kärtner 2000). Süvenemata terminite erinevustesse võib öelda, et lugemisstrateegiate (eesti keeles ka lugemisviisid ja –tehnikad) all mõeldakse lugemisvõtteid, mida kasutatakse, et loetust paremini aru saada.

Meie õpik on orienteeritud neljale põhilisele lugemisviisile: üldlugemisele, valiklugemisele, süvalugemisele, loovlugemisele. Piret Kärtneri (2000) soovitusel on erinevate lugemisstrateegiate puhul otstarbekas kasutada järgmisi harjutusi: üldlugemine - teksti peamise info mõistmiseks, valiklugemine – konkreetse info leidmiseks, süvalugemine e detailne lugemine - teksti täielikuks mõistmiseks, loovlugemine - pikemate ilukirjanduslike tekstide mõistmiseks, tavaliselt iseseisva tunnivälise tööna.

Strateegiate valdamine kujundab oskuslikku lugejat (Peterson 2003). Võttes kokku erinevate autorite käsitlusi on Ene Peterson põhjalikult kirjeldanud peamisi lugemisstrateegiaid, eristades enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist kasutatavaid võtteid (Peterson 2003, 21-23). Tema arvates on strateegiate loogilise järjekorra huvides soovitatav lähtuda B. S. Bloomi taksonoomiast ja koostada küsimusi ja lugemisülesandeid, mis nõuavad õppijailt erinevate mõtlemistasandite (teadmiste, arusaamise, rakendamise, analüüsi, sünteesi, hindamise) kasutamist (vt Krull 2002, 51-55, Peterson 2003, 24). Näiteid Bloomi tunnetustasanditega seotud ülesannetest võib leida ka õpikus "Sulle, õpetaja!". Vaatleksime neid lähemalt õppetsükli "Kas on kerge olla koolijuht?" näitel. *Teadmise* kategooria, kus toimub informatsiooni reprodutseerimine koos minimaalsete arutluslike toimingutega, on esitatud ül 234 lk 142. *Mõistmine* väljendab võimet reorganiseerida edastatud sisu, ilma seda täies ulatuses varemõpituga seostamata. Selle tasandi näiteks on ül 212 lk 132. Sama lugemisülesannet võiks seostada ka *sünteesiga*, mis näitab suutlikkust kombineerida elemente terviku moodustamiseks. *Rakendamine* st praktilise kasutuse võimalust demonstreerivad ül 203 lk 127 ja 213 lk 135. *Analüüs* näitab suutlikkust jaotada edastatud informatsiooni koostisosadeks, näiteks ül 192 lk 124 ja 207 lk 130. *Hindamist*, mis baseerub oskusel teha lõppjärel dusi ja otsustusi võime leida ül 237 lk 144 ja 227,228 lk 140.

Tekstikeskne sõnavara on tõlgitud vene keelde ja antud traditsiooniliselt teksti lõpus. Teemaatilisel on välja toodud aktiivset kasutust nõudvad sõnaühendid ja väljendid, mis on värvilisel taustal ja tähistatud ikooniga ABC. Õpiku kasutaja käsutuses on eesti-vene ja vene-eesti lühisõnastik, mis on kindlasti mugav nii õppijale kui ka õpetajale ja lisaks pakub see täiskasvanud õppijale vajalikku toetavat enesekontrollivõimalust.

Kahjuks ei kuulu õpiku juurde spetsiaalne kuuldu mõistmiseks mõeldud materjal, kuna õpikut toetanud projekt ei näinud ette eraldi audiokasseti väljaandmist. Arvame aga, et paljud õpikutekstitid koos ülesannetega on hõlpsasti kuulamiseks kohandatavad. Õpetaja mureks jääb leida võimalus tekstide lindistamiseks ja kuulamisülesannete harjutamiseks. Lisaks sellele suunatakse õppijat õpiku ülesannete kaudu kuulama/vaatama tele/raadiouudiseid, publitsistikasaateid ja filme, st mõistma just seda, mida me tegelikult igapäevaelus kuulame ja vaatame.

3.3.3. Õpiku kasutamise metoodilised võimalused

Õpik “Sulle, õpetaja!” pakub erinevaid kasutusvõimalusi. Kindlasti sobiks see nii põhiõppematerjaliks pedagoogidele mõeldud keelekursustel kui ka lisamaterjalina eesti keele täiendõppe raames ning samuti humanitaarala üliõpilaste keeleõppes. Õpikut saab edukalt kasutada ka selveõppekabinettides ja individuaalselt keelt õppides, kuna see sisaldab rohkesti enesekontrolli elementidega suulisi ja kirjalikke ülesandeid. Eesti keele tasemeeksami ettevalmistamist toetavad tõhusalt õppetunnid “Kordame õpitud”. Kordamisharjutustes on kasutatud eksamiülesannetega metoodiliselt sarnaseid ja kesktasemele kohaseid küsimusi ja tekste. Kordamiseks mõeldud harjutustes on kokku võetud temaatiliselt tähtsaim sõnavara ja keelendid, kirjutamis- ja rääkimisoskust arendavad ülesanded ning tekstid loetu mõistmise kontrolliks.

Muukeelse kooli õpetajatele suunatud keelekursused, kus suhtlusõpikut põhivahendina kasutatakse, võivad olla traditsioonilised: 2-3 korda auditoorset õppetööd nädalas, ühekorraga 2-3 akadeemilist tundi 1-2 semestri vältel. Keelekursuste raames pakume õpikuga töötamiseks teisigi variante. Nn “Õpetajate laupäevakool”, kus eesti keelt õpitakse kord nädalas laupäeviti 4 akadeemilist tundi ühekorraga näiteks 34 nädala jooksul (nädalate hulka võib sõltuvalt vajadusest ja huvist varieerida). Sellise õppevormi eeliseks on osalise keelekümbeluse metoodika võimalik kasutamine ning see, et kursuse kuulajaile saab anda pikemaid, arendavaid ja keerulisemaid iseseisvaid töid. Samas on pingelise töö kõrvalt küllaltki raske pühendada täiendõppele üks puhkepäev nädalas. Nn “Hommikukoolis” toimuks eesti keele tund iga tööpäeva hommikul enne õpetaja oma tundide algust. Eeliseks on pidev kokkupuude keelega ja järjepidevus, puuduseks – 1 tund on liiga lühike aeg, samuti nõuab selline õppeviis tugevat enesedistsipliini. Kindlasti oleks soovitatav erinevate kursusevariantide raames läbi viia nn kultuurikümbelus, kus õppijatel on keeleõppe ühe osana täita ka kultuuriprogramm: muuseumi-, teatri- ja näitusekülastused, kohtumised ja (pedagoogilised) arutelud eestlastest kolleegidega, eestikeelse ilukirjandusega tutvumine (nt Wikmani poisid), kultuuriteemaliste õpimappide koostamine, jms.

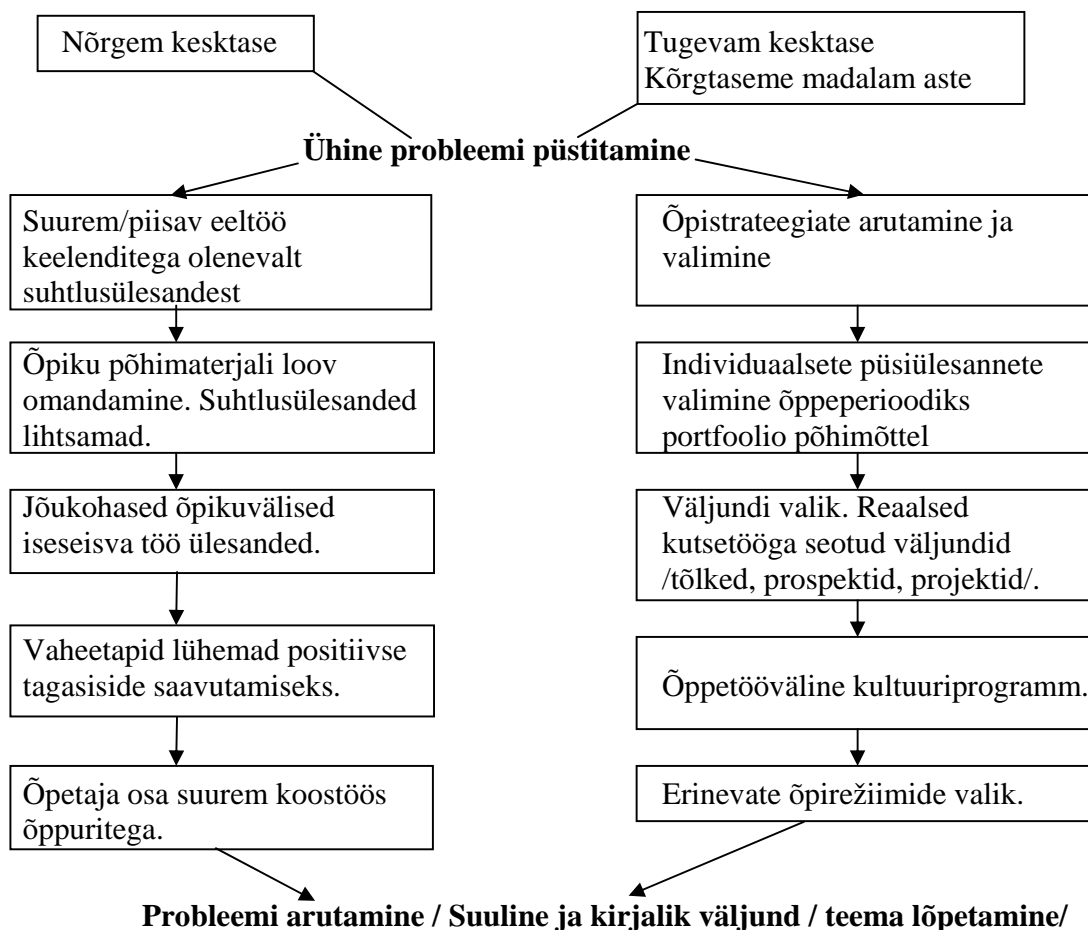
Heal tasemel keeleoskust pole võimalik tagada ainult ühe keeleõpikuga, selleks on vajalik teadmiste ammutamine eripärastest õppevahenditest ja teadlik keelepraktika arendamine. Meie õpiku ülesanded on koostatud nii, et nad aitavad õppijal vajadusel oma mittetäielikku keeleoskust kompenseerida, kutsudes üles kasutama erinevaid kompensatsioonistrateegiaid. Seda pakub meediavormide pidev jälgimine, sõnaraamatute, grammatika käsiraamatute jt mõistmiseks vajalikke abivahendite kasutamine. “Sulle, õpetaja!” suunab õppijat lugema Õpetajate Lehte, Haridust, kuulama haridussaateid raadiost, vaatama asjakohaseid telesaateid. Hoolimata võimalikest eettulevatest keeleraskustest ja –vigadest, peaks õpikukasutaja niimoodi ka ettenägematutes situatsioonides hakkama saama.

Õpik võimaldab arvestada õppijate erinevat keeletaset, sest keelekursuste kuulajate rühmad on väga harva keeleoskusest homogeenised. Sageli on rühmas koos nooremad ja vanemad, aktiivsed ja passiivsed, iseseisvad ja sõltuvad, ratsionaalsed ja emotsionaalsed, rohkem ja vähem kogunud õppijad, seega võib rühm ka muude näitajate osas olla väga heterogeenne. Õppeprotsessi õnnestumise seisukohalt on oluline olla teadlik õppijate iseärasustest ja võimaluste piires arvestada nendega (Pedastsaar 2005).

Nõrgema keeleoskusega õpikukasutajad peaksid enne suhtlusülesannete juurde asumist läbima piisava eeltöö keelendite ja sõnavaraga. Õpiku põhimaterjali omandamine ja iseseisev töö peaks kulgema loovalt ja jõukohasuse printsiipi arvestades, seega kasutada võiks lihtsustatud suhtlusteemasid ja –ülesandeid. Õpetaja osa õppeprotsessis ning ühisõppe roll on tunduvalt suurem, kui tugevamate õppijate puhul. Vaheetapid võiksid olla positiivse tagasiside saamiseks lühemad ja tunnimaterjal täpsemini struktureeritud (vt joonis 6 lk 67).

Tugevama keeleoskusega õppija eeldab, et nii õpistrateegia ja väljundi valik kui ka materjali jaotus arutatakse koos õpetajaga läbi. Rohkem keskendutakse individuaalsetele püsiülesannetele, mis reeglina toimuvad kogu kursuse vältel, nt kindla suunitlusega õpimapi koostamine. Rakendatakse reaalseid kutsetööga seotud väljundeid – projekte, tõlkeid, loovtöid, haridusalaseid konverentse jms. Tugevama taseme puhul on suurem ka erinevate õpirežiimide valik. Keeleõppega kaasneb mahukas ja süvakäsitlusega kultuuriprogramm.

Õpikumaterjali oskuslikult kasutades on võimalik saavutada ka õppijate erinevate tasemete puhul rühmas kõrge õpimotivatsioon ning kiire edasimineku.



Joonis 6. Erineva tasemega õppijate arvestamise võimalused

Kokkuvõtlikult on suhtlusõpiku kriteeriumid, õpisisu ja metoodilised võimalused välja toodud järgmisel leheküljel, tabelis nr 1.

Kriteeriumid	Õpisisu	Keeleõppija eelised
suhtlusnõudluse arvestamine	õpik on õpetajakeskne, ergutatakse diskuteerimist oluliste pedagoogiliste probleemide üle, modelleeritakse õpetajale olulisi suhtlusolukordi	arendab suhtlusjulgust, argumenteerimisoskust, väärtustab keeleõpet õppuri silmis
motivatsioon	motivatsiooni, õpihuvi kasvatav õpiku problemaatika, struktuur ja otsiv/avastav õpistrateegia (otsitakse vastust õppetunni alguses, püstitatud küsimusele/probleemile)	teeb õpetajast aktiivse keeleõppija, arendab partnerlust
õppuri aktiveerimine	õppuri aktiveerimist taotleb nii õppematerjal (üllatavad, pisut šokeerivad, vaidlust ärgitavad tekstid) kui ka õppetegevuse eesmärgistamine ning õpirežiimi mitmekesistamine	tagab keeleõppe tulemuslikkuse
isiklik seos teemaga, probleemiga	õpik suunab õppijat/õpetajat tundi tooma oma kogemust, koolis läbi viidud küsitluste, intervjuude tulemusi jms õpik õpetab avaldama oma arvamust.	annab keeleõppele uuriva iseloomu, tekitab elevust, emotsionaalseid kõrghetki, tõstab iga õppija osatähtsust koostöös
diferentseerimine	õpik sisaldab erineva raskusastmega autentset õppematerjali, erinevaid õpistrateegiaid, keelekasutuse ülesandeid	loob õppijat toetava õpikeskkonna
integreeritus kultuuri	õpik annab põgusa ülevaate Eesti koolikultuurist ning erinevate aegade kooliuuendajatest	avardab silmaringi

avatus sootsiumile, panus meediale	suhtlusülesanded suunavad õppijat lugema Õpetajate Lehte, Haridust, vaatama TV-d (asjakohaseid saateid), kuulama tele- ja raadiosaateid	viib õpetaja kurssi Eestis toimuvaga
õpetajat arendav õpisisu	rubriigist "Tarkusetera" leiab keeleõppija kasulikke metoodilisi nõuandeid (õpimapp, loovkirjutamine, mõjutamisstrateegiad jm)	annab praktilisi oskusi kutsetöök
püsivad õpiülesanded.	õpimapi koostamine õppija poolt võimaldab keeleõpet individualiseerida	mitmekesistab õppetööd
nn metoodiliste suurvormide kasutamine	teemad lõpevad selliste metoodiliste nn suurvormide kasutamisega nagu oma Õpetajate Lehe koostamine, pedagoogilise konverentsi ja lastevanemate koosoleku läbiviimine jne	eesmärgistab teemasisesse õppetegevuse, väärtustab õppetegevust kui protsessi
riigikeeleeksamiks ettevalmistamine	õppetund "Kordame õpitud" sisaldab eksamimetoodika elemente	aitab keeleeksami metoodikaga tutvuda
tulevikku suunatus	"Klassiruumi eesti keel" sisaldab keelendeid õppetunni läbiviimiseks	annab õpetajale julguse eestikeelsete tööjuhendite kasutamiseks
refleksioon	õpik õpetab kriitiliselt tagasi vaatama oma keeleõppe saavutustele, puudustele, leidma võimalusi õppetöö tulemuslikkuse ja suhtlusvalmiduse saavutamiseks.	õpetab õppima, oma tööd kriitiliselt hindama

Tabel 1. Suhtlusõpiku kriteeriumid, "Sulle, õpetaja!" õpisisu ja metoodilised võimalused

3.4. Õpik õppijate ja õpetajate hinnanguis

3.4.1. Õppijate küsitluse valim ja tingimused

Uuringu üldkogumi moodustasid Eesti muukeelse üldhariduskooli õpetajad, kes on analüüsitava õpiku järgi eesti keelt õppinud või õpivad praegugi. Küsitlusest on välja jäetud vene kooli eesti keele õpetajad, kuna nende keeleoskuse tase on reeglina kõrgem ning nad on õpikut kasutanud vaid enesetäienduseks või lihtsalt huvist.

Planeeritud valimi suurus ehk küsitletavate hulk oli 100 aineõpetajat. Küsitletute valikul lähtuti põhimõttest hõlmata küsitlusega erinevate regioonide muukeelse kooli aineõpetajaid, planeeritult 25 igast regioonist. Lõplikuks valimiks kujunes 53 õpetajat, keda uuringu raames 2004/2005. õppeaasta jooksul tegelikult küsitleti. Küsitlusest võttis osa 15 aineõpetajat Kohtla-Järve ja Jõhvi muukeelsetest üldhariduskoolidest, 16 õpetajat Narva ja Sillamäe koolidest, 13 õpetajat Tartu linna ja maakonna koolidest ning 9 vastajat Tallinna ja Harjumaa koolidest. 53 hulgast oli naised 50 ja mehi – 3. Vastajate vanus oli väga erinev, 31-aastasest kuni 54-aastaseks. Tegemist ei olnud esindusliku, vaid valikulise sihtrühma küsitlusega, seetõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile muukeelse kooli õpetajatele.

Küsitluses püüti välja selgitada õppijate huvitatust õpikuga töötamisel ning saada tagasisidet õpiku teemade ja kasulikkuse kohta. Ühtlasi oli küsitluse eesmärgiks hinnata õppematerjali raskusastme seisukohalt, saada õppijate hinnang oma edusammude ja keeleeksami sooritamise kohta pärast õpiku kasutamist.

Ankeedi läbiviimisele eelnes küsitluse katsetamine õpetajate kursustel Tartus. Aprobatsioon toimus Tartu Ülikooli eesti keele lektoraadis, mille käigus küsimusi osaliselt muudeti ja sõnastust kohendati.

Ankeet viidi läbi posti- ja võrguküsitlusena (Kohtla-Järve, Jõhvi, Narva, Sillamäe, Tallinn) ning osaliselt kontrollitud (informeeritud) küsitlusena (Tartu).

Küsitlusankeet koosnes

- valikvastustega küsimustest, kus vastusevariantide hulgast valis vastaja enda jaoks sobiva vastuse. Näit miks te valisite õppimiseks just selle õpiku, kui kaua ühekorraga kodus eesti keelt õppisite (vt lisast ankeeti)
- avatud küsimustest, kus esitatud küsimusele oodatakse õppija vastust. Näit millistest läbivõetud teemadest oskaksite ette valmistamata vestelda, millised läbivõetud vestlusteemad valmistavad teile raskusi
- skaaladel põhinevatest küsimustest, kus esitatakse erineva tugevusastmega väiteid või hinnanguid, millest valija valib endale sobivaima. Näit hinnake õpiku teemasid huvi, kasulikkuse, raskusastme järgi, hinnake oma edusamme osaoskuste kaupa. Ankeedis on kasutatud 5-kohalist skaalat.
- järjestust eeldavatest küsimustest, kus antud vastused tuleb olulisuse põhjal järjestada või lisada omapoolne vastus. Näit missugused asjaolud soodustavad eesti keele õppimist, mis oli teie jaoks õpikus kõige tulemuslikum, kuidas te hindaksite õpiku rubriike kasulikkuse järgi.

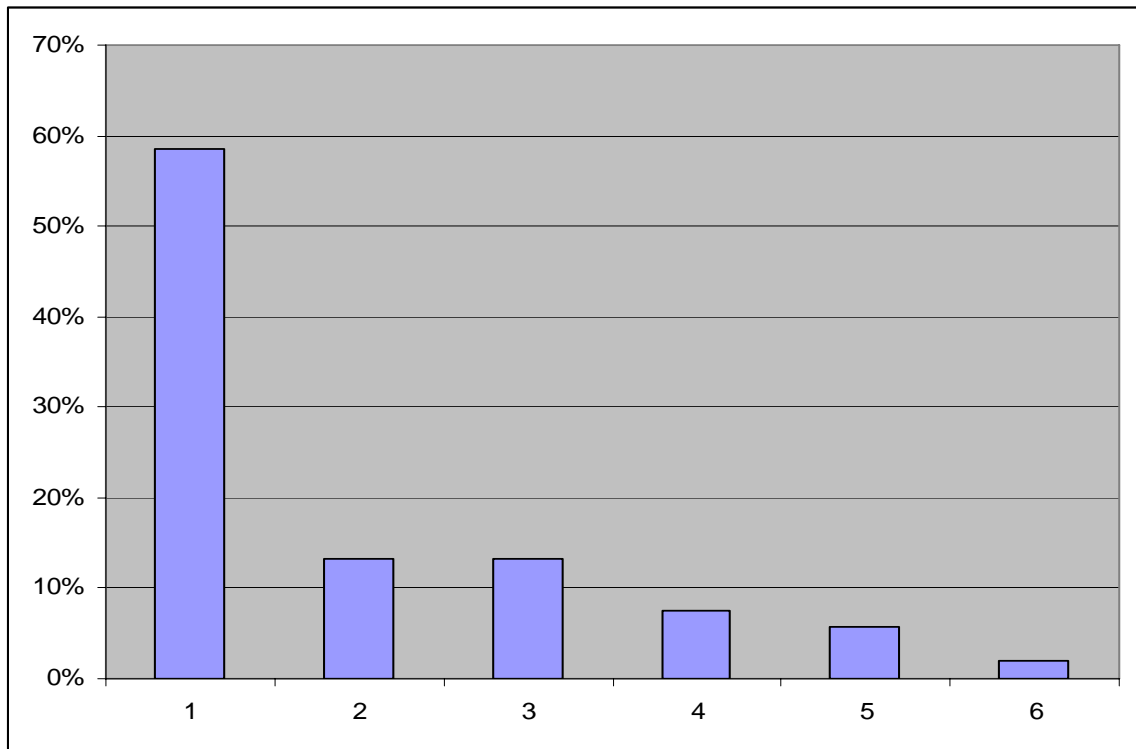
3.4.2. Küsitlustulemuste analüüs

Õpiku kasutajatele mõeldud ankeet sisaldas ühtekokku 10 küsimust. Järgnevalt anname ülevaate esitatud küsimustest, vastustest ning lühikese kommentaari vastuste kohta.

1. Missugused asjaolud soodustavad Teie arvates eesti keele õppimist (lisage juurde, järjestage)?

- meeldiv, pingevaba õhkkond tunnis
- õpetaja heatahtlik suhtumine
- eesmärgistatud süsteemne tegevus tunnis
- huvitav õppematerjal
- arendav ja variatiivne kõnetegevus (rühmatöö, rollimängud, referaadid, kirjavahetus, dispuudid, iseseisev töö jms.)
- efektiivne metoodika

Kõige enam küsitletutest (58,5%, 31 vastanut) pani esimesele kohale meeldiva pingevaba õhkkonna tunnis. Huvitav õppematerjal ja efektiivne metoodika oli õppimist soodustava asjaoluna välja toonud võrdselt 7 vastanut, seega 13,2% ja 13,2%. 4 vastanut (7,5%) pidas kõige olulisemaks eesmärgistatud süsteemset tegevust tunnis. 5,7% vastanute (3 vastanut) seas oli esikohal arendav ja variatiivne kõnetegevus. 1 vastanu, 1,9% järjestas esimeseks õpetaja heatahtliku suhtumise. Nagu oligi oodata, on täiskasvanud õppija puhul väga tähtsal kohal positiivne õpimiljöö, sest pärast rasket päevatööd ei talu paljud õppijad negatiivset stressisituatsiooni. Tulemused näitavad, et ka huvitava õppematerjali osatähtsus õppetegevuses on küllaltki oluline ning seostub kindlalt efektiivse metoodikaga. Samas sõltub ka tunni tegevus ja õhkkond kindlasti õppematerjalist.



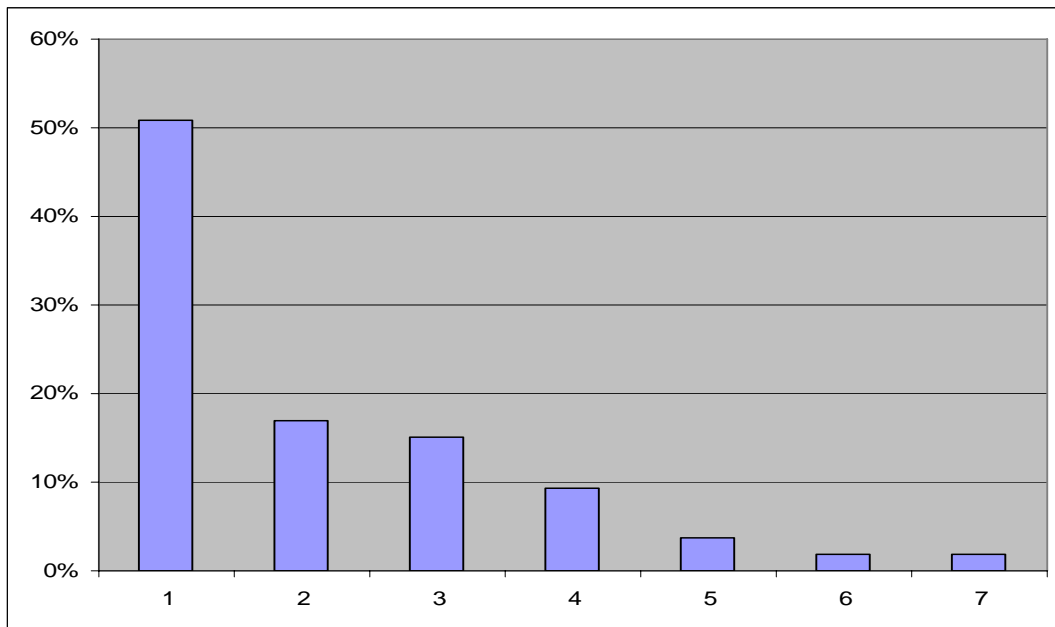
Joonis 7. Õppimist soodustavad asjaolud .1 - meeldiv, pingevaba õhkkond tunnis, 2 - huvitav õppematerjal, 3 - efektiivne metoodika, 4 - eesmärgistatud süsteemne tegevus tunnis, 5 - arendav ja variatiivne kõnetegevus (rühmatöö, rollimängud, referaadid, kirjavahetus, dispuudid, iseseisev töö jms), 6 - õpetaja heatahtlik suhtumine.

2. Miks te valisite õppimiseks just selle õpiku (tehke märke ✓ sobivatesse ruutudesse)?

Kõige olulisem joonige alla.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> see on just mulle suunatud | <input type="checkbox"/> kirjastus reklaamis õpikut |
| <input type="checkbox"/> õpik on väliselt kutsuv | <input type="checkbox"/> õpik anti tasuta |
| <input type="checkbox"/> kolleegid mõjutasid | <input type="checkbox"/> mul on ükskõik, mille järgi õppida |
| <input type="checkbox"/> teemad tundusid huvitavad | |

Kõik teise küsimuse vastusevariandid olid nimetatud. Üle poolte vastanutest (50,9%, 27 vastanut) pidas kõige olulisemaks õpiku valiku puhul seda, et teemad tundusid huvitavad. 9 vastanut, 17,0% pidas tähtsaks seda, et õpik on just temale suunatud. Vähetähtis polnud ka see, et õpik anti tasuta kasutamiseks. See tundus olulisim 8-le vastanutest, so 15,1%. Viis õppijat (9,4%) valis õpiku välise atraktiivsuse pärast. Kahte vastanut (3,8%) mõjutasid õpikut kasutama kolleegid. Seda, et valiku tegemist mõjutas kirjastuse reklaam, mainis 1 vastanu, 1,9%. Samapalju väljendas täielikku ükskõiksust õppematerjali suhtes. Vastuste järgi võib järeldada, et keeleõppijate jaoks on huvipakkuv temaatika ja sihtrühmale suunatus õppematerjali valiku olulisemaid kriteeriume.



Joonis 8. Õpiku valiku kriteeriumid. 1 – huvitavad teemad, 2 – õpik on talle suunatud, 3 – õpik anti tasuta, 4 – õpik on väliselt atraktiivne, 5 – õpikut mõjutasid kasutama kolleegid, 6 – mõjutas kirjastuse reklaam, 7 – ükskõik, mille järgi õppida

Järgmises küsimuses paluti hinnata õpiku teemasid kolmel erineval moel: huvi, õppijapoolse kasulikkuse ja raskusastme järgi. Teema keskmine hinne on välja toodud 5-palli süsteemis.

3. Hinnake õpiku teemasid (tehke märke ✓ sobivasse ruutu). a) huvi järgi

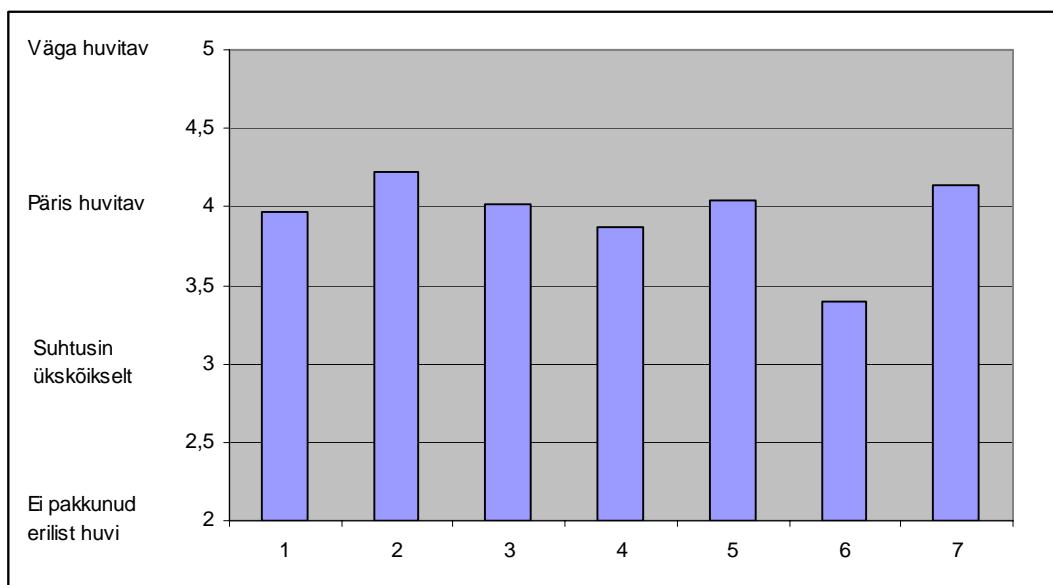
Hinnang	Väga huvitav (5)	Päris huvitav (4)	Suhtusin ükskõikselt (3)	Ei pakkunud erilist huvi (2)	Minu jaoks igav (1)	Keskmine hinne
1. Tere, õpetaja!	0	51 96,2%	2 3,8%	0	0	3,96
2. Õpetaja rollid, isiksus...	13 24,5%	39 73,6%	1 1,9%	0	0	4,23
3. Meie õpilased.	1 1,9%	52 98,1%	0	0	0	4,02
4. Eesti õpilased välismaa koolides.	0	47 88,7%	5 9,4%	1 1,9%	0	3,87
5. Kas on kerge olla koolijuht?	3 5,7%	49 92,4%	1 1,9%	0	0	4,04
6. Eesti kool läbi aegade.	0	27 51,0%	20 37,7%	6 11,3%	0	3,40
7. Koolirõõm. Koolimure.	8 15,1%	44 83,0%	1 1,9%	0	0	4,13

Esimest teemat hindab päris huvitavaks 51 vastanut, 96,2%. 2 õppijat (3,8%) suhtus sellesse teemasse ükskõikselt. Eelistatuim teema oli vastanute arvates “Õpetaja rollid, isiksus, õpetamisstiilid ja tulemuslikkus”. Seda teemat peab väga huvitavaks 13 vastanut (24,5%), päris huvitavaks 39 õpikukasutajat (73,6%) ning vaid üht vastanut jätab teema ükskõikseks. Teema “Meie õpilased” tundus väga huvitav ühele vastanuist ning 52 vastanut (98,1%) pidas seda huvitavaks. 88,7% vastanuile (47) tundus päris huvitav teema ”Eesti õpilased välismaa koolides”, kuid 9,4% (5 vastanut) suhtus teemasse ükskõikselt ja ühele õppijale ei pakkunud teema erilist huvi.

3 vastanut (5,7%) pidas väga huvitavaks teemat “Kas on kerge olla koolijuht?” ning 49 vastanule (92,4%) tundus teema päris huvitav, üks õpikukasutaja suhtus ükskõikselt. Kahjuks osutus teema ”Eesti kool läbi aegade” õpiku kõige ebapopulaarsemaks, kuna 20 vastanut (37,7%) suhtus sellesse ükskõikselt, kuuele vastanuist (11,3%) ei pakkunud see erilist huvi, kuigi 51% vastanuist (27 vastanut) pidas seda siiski päris huvitavaks. Viimasest võib taha järelduse, et muukeelse kooli õpetajaid Eesti kooli ajalooa seonduv eriti ei paelu. Samas võib ebahuvi põhjus olla ka see, et teema on õpikus ebaõnnestunult avatud. Teemat

“Koolirõõm ja koolimure” hindas väga huvitavaks 15,1% (8 vastanut), päris huvitavaks 83% (44 vastanut) ning üks vastanu suhtus ükskõikselt.

Hinnang õpiku teemadele oli üldiselt positiivne, kuna igavaks ei peetud kokkuvõttes ühtegi teemat ja vaid seitsmel korral ei pakkunud üks teemadest erilist huvi. Ükskõiksust mõne teema suhtes ilmutati kokku 30 korda. Samas peeti teemasid väga huvitavaks 25 korral ja päris huvitavaks 309 korral.



Joonis 9. Õpiku teemade hinnang huvi järgi.

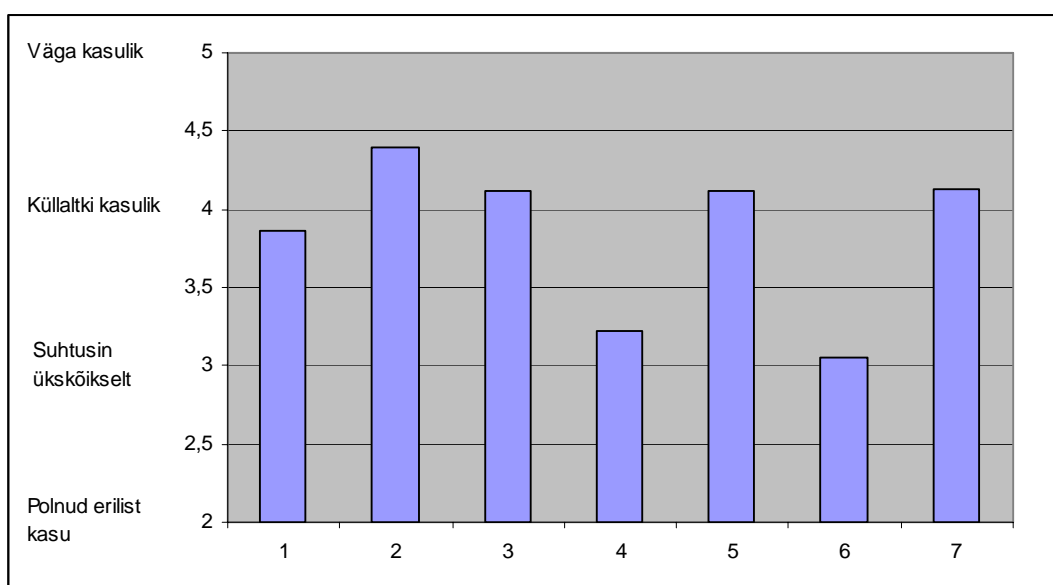
Hinnake õpiku teemasid (tehke mäрге ✓ sobivasse ruutu).

b) kasulikkuse järgi

Teema \ Hinnang	Väga kasulik (5)	Küllaltki kasulik (4)	Suhtusin ükskõikselt (3)	Polnud erilist kasu (2)	Täiesti kasutu (1)	Keskmine hinne
1. Tere, õpetaja!	0	48 90,5 %	3 5,7%	2 3,8%	0	3,87
2. Õpetaja rollid, isiksus...	21 39,6%	32 60,4%	0	0	0	4,40
3. Meie õpilased.	6 11,3%	47 88,7%	0	0	0	4,11
4. Eesti õpilased välismaa koolides.	0	13 24,5%	39 73,6%	1 1,9%	0	3,23
5. Kas on kerge olla koolijuht?	7 13,2%	45 84,9%	1 1,9%	0	0	4,11
6. Eesti kool läbi aegade.	0	9 17,0%	38 71,7%	6 11,3%	0	3,06
7. Koolirõõm. Koolimure.	11 20,8%	38 71,7%	4 7,5%	0	0	4,13

Kasulikkuse järgi osutus eelistatuimaks teema “Õpetaja rollid, isiksus..”, mida hinnati 21 vastaja poolt, so 39,6% väga kasulikuks. Samuti tundus väga kasulik 11-le õppijale (20,8%) teema “Koolirõõm ja koolimure”. Veel hinnati väga kasulikuks teemasid “Kas on kerge olla koolijuht?” (7 vastanut, 13,2%) ja “Meie õpilased” (6 vastanut, 11,3%). 85-90% vastanuile tundusid küllaltki kasulikud teemad “Tere, õpetaja!”, “Meie õpilased” ja “Kas on kerge olla koolijuht?”. Üllatavalt ilmutati enim ükskõiksust teemade vastu ”Eesti õpilased välismaa koolides” (39 vastanut) ja “Eesti kool läbi aegade” (38 vastanut), mis ka seekord näitab kahjuks muukeelse õppija üldist huvipuudust *Estica*-temaatika suhtes. 6 vastanut ei leidnud erilist kasu teemast “Eesti kool läbi aegade”, 2 vastanut teemast “Tere, õpetaja!” ja 1 teemast “Eesti õpilased välismaa koolides”.

Kokkuvõttes kaldus hinnang kasulikkuse järgi positiivsele skaalale, kuna väga kasulikuks hinnati teemasid 45 korral ja küllaltki kasulikuks 232 korral. Ükskõikseid hinnanguid anti 85 korral. Erilist kasu teemadest ei nähtud 9 korral. Täiesti kasutuks ei pidanud teemasid ükski vastanu.



Joonis 10. Õpiku teemade hinnang kasulikkuse järgi.

Hinnake õpiku teemasid (tehke märke ✓ sobivasse ruutu).**c) raskusastme järgi**

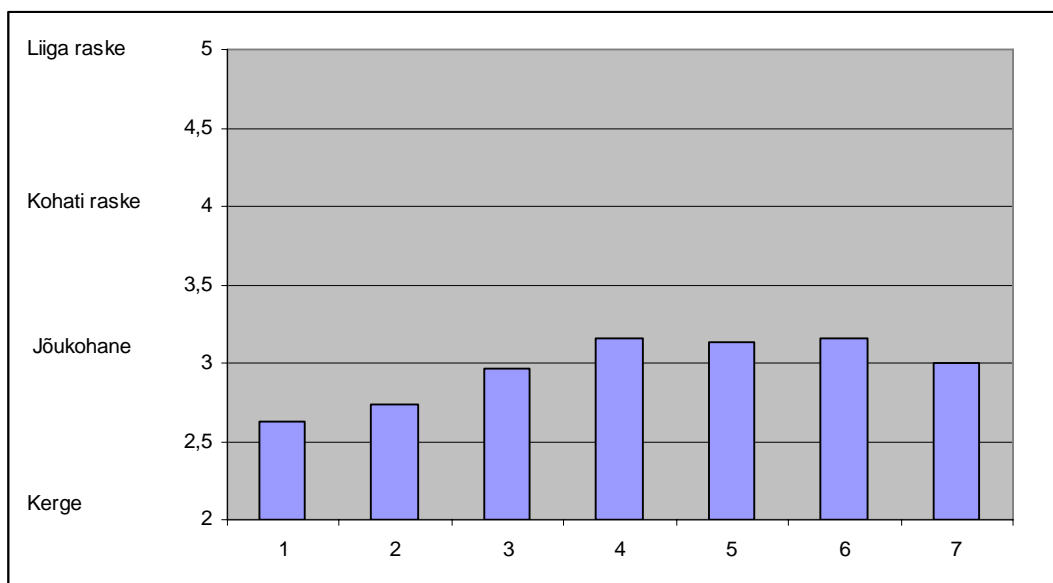
Hinnang \ Teema	Liiga raske (5)	Kohati raske (4)	Jõukohane (3)	Kerge (2)	Liiga kerge (1)	Keskmine hinne
1. Tere, õpetaja!	0	0	33 62,3%	20 37,7%	0	2,62
2. Õpetaja rollid, isiksus...	0	4 7,5%	31 58,5%	18 34,0%	0	2,74
3. Meie õpilased.	0	0	51 96,2%	2 3,8%	0	2,96
4. Eesti õpilased välismaa koolides.	0	8 15,1%	45 84,9%	0	0	3,15
5. Kas on kerge olla koolijuht?	0	7 13,2%	46 86,8%	0	0	3,13
6. Eesti kool läbi aegade.	0	9 17,0%	43 81,1%	1 1,9%	0	3,15
7. Koolirõõm. Koolimure.	0	2 3,8%	49 92,4	2 3,8%	0	3,00

Hinnang raskusastme järgi oli õpiku autoritele positiivses mõttes pisut ootamatu, samas kinnitas see metoodilise strateegia otstarbekust. Küsitluse järgi olid teemad suures osas jõukohased. Enim vastanuist pidas jõukohaseks teemat “Meie õpilased”. Ligikaudu 85-90% küsitletutest pidasid jõukohaseks ka teemasid “Koolirõõm ja koolimure”, “Kas on kerge olla koolijuht?” ja “Eesti õpilased välismaa koolides”. Üle poole vastanuist pidasid kõiki teemasid jõukohaseks.

Kohati raskeks peeti teemasid “Eesti kool läbi aegade” (9 vastanut), “Eesti õpilased välismaa koolides” (8 vastanut) ja “Kas on kerge olla koolijuht?” (7 vastanut).

Kergeks pidas 20 vastanut teemat “Tere, õpetaja!” ja 18 vastanut teemat “Õpetaja rollid, isiksus...”. Liiga raskeks ja liiga kergeks ühtki teemat ei peetud.

Küsitlus kinnitab, et autorite püüdlus realiseerida üht õpetamise metoodika põhimõtet – kergemalt keerukama suunas- on õpikus üldiselt osutunud edukaks. Tabelist ja diagrammist on kerge järeldada, et alates 5. teemast võiks kordustrukti puhul keelematerjali siiski kohandada raskema suunas. Öeldu kehtib eriti viimase teema kohta, kus raskusaste kuuenda teemaga võrreldes tõusu asemel pisut langeb.



Joonis 11. Õpiku teemade hinnang raskusastme järgi.

Erinevaid aspekte kokku võttes võib teemahaaval esile tuua järgmiseid tendentse. Teema “Tere, õpetaja!” kohta saadi hinnang, et see on küll huvitav, aga samas kõige kergem ning küllaltki kasulik. Õpimotivatsiooni seisukohalt sobib just selline teema ilmselt hästi nii keeleõppe kui ka –õpiku alustamiseks. “Õpetaja rollid, isiksus...” hinnati enamasti kas päris või väga huvitavaks, küllaltki või väga kasulikuks ning samas jõukohaseks või isegi kergeks. Kolmas teema - “Meie õpilased” - oli hindajate arvates päris huvitav, küllaltki kasulik ja jõukohane. Arvestades ülaltoodud õpiku hindamise kriteeriume, võiks selline hinnang olla ideaalilähedane, mille poole tasuks õpikukoostajatel püüelda. Teema “Eesti õpilased välismaa koolides” oli küll enamiku arvates päris huvitav ja jõukohane, ent kasulikkuse seisukohalt suhtuti sellesse ükskõikselt. Uuringust ei selgunud, miks vastajad ei pidanud teemat kasulikuks. Võib oletada, et teema pakkus vaid üldist teavet õppimis- ja õpetamisvõimaluste kohta välisriikides, ent sinna tööle minna pole suurele osale muukeelsete kooli õpetajaist kuigi reaalne. Põhiliselt koolijuhtidele suunatud 5. teema tundus üldjuhul kas päris või väga huvitav, küllaltki või väga kasulik ning jõukohane või kohati raske. 6. teema “Eesti kool läbi aegade” tundus päris huvitav vaid pooltele vastanutest, seevastu samapalju ilmutas ükskõiksust või ei pakkunud see erilist huvi. Ka kasulikkuse osas suhtuti teemasse enamasti kas ükskõikselt või polnud sellest erilist kasu, samas oli teema enamikule

jõukohane ja kohati raske. Viimase teema “Koolirõõm. Koolimure” puhul võib väita, et see sobib õpikut lõpetama, kuna tundub õppijaile huvitav, kasulik ja jõukohane.

Võrreldes teemasid kõigi kolme näitaja (huvi, kasulikkus ja raskustase) põhjal kokku, võib tõdeda, et huvitav on enamasti ka kasulik ja ühtlasi lähedal jõukohasele (“Koolirõõm ja koolimure”, “Meie õpilased”, “Õpetaja rollid...”, “Kas on kerge olla koolijuht?”). Teema, mis ei paku suurt huvi, tundub ka vähekasulik ja kohati raske (“Eesti õpilased välismaa koolides”, “Eesti kool läbi aegade”). Selline seos on kogenud keeleõpetajale ootuspärane ning kinnitab arvamust, et keeleõpiku teemade valikul on enim motiveeriv ja seega primaarne õppija huvi teema vastu. Kui teema tundub huvitav, on ta üldjuhul ka kasulik. Kasulik osutub reeglina jõukohaseks, kuna motivatsioon selle omandamiseks on kõrge.

4. Millistest läbivõetud teemadest oskaksite ettevalmistamata vestelda (nimetage)?

Huvipakkuv oli asjaolu, et ligikaudu pooled vastanuist (26) nimetasid kolme teemat, millest nad oskaksid rääkida. 8 vastanut (15,1%) teadis nimetada kahte teemat ja 19 küsitletut pakkus välja ühe teema, millest nad oleksid valmis vestlema. Üle kolme teema ükski vastanutest ei nimetanud. Kõige populaarsemaks osutus ettevalmistamata vestlus teemal “Tere, õpetaja!”, mis oli ka küsitluse eelmisi küsimusi arvestades ootuspärane. See teema asetseb nõ positiivsel skaalal: oli õppijaile päris huvitav, küllaltki kasulik ja jõukohane. Esimest teemat nimetas kokku 50 vastanut, st 94,3%.

Teisele kohale asetseb teema “Meie õpilased”, millest oleks osanud ettevalmistamata vestelda 42 vastanut (79,2%). Eelnevate küsimuste põhjal oli ka see teema enamiku jaoks päris huvitav, küllaltki kasulik ja jõukohane.

Kolmandal kohal näeme teemat “Õpetaja rollid, isiksus...”, mida nimetas siiski tunduvalt vähem vastanuist – 18 küsitletut, 34,0%. Neljanda teemana nimetati “Koolirõõm ja koolimure” – 12 vastanut, 22, 6%.

Kordagi ei nimetatud kolme teemat: “Eesti õpilased välismaa koolides”, “Kas on kerge olla koolijuht?” ja “Eesti kool läbi aegade”.

5. Millised läbivõetud vestlusteemad valmistavad Teile raskusi (nimetage)?

39 vastanut nimetas raske vestlusteemana kahte teemat, 7 vastanut pidas raskeks kolme teemat, 6 vastanut – ühte teemat ja üks vastanu nimetas nelja teemat, mida ta poleks osanud ettevalmistamata käsitleda. Kõige raskemaks vestlusteemaks kujunes kokkuvõttes ootuspäraselt “Eesti kool läbi aegade”, mida toodi esile 43 (81,1%) vastaja poolt. 41 küsitletut (77,3%) poleks osanud ettevalmistamata vestelda teemal “Kas on kerge olla koolijuht?” ja 38 vastanut (71,7%) pidas vestlusteemana raskeks “Eesti õpilased välismaa koolides”. 5 vastanut nimetas veel teemat “Meie õpilased” ja võrdselt kolmel oli raske vestelda teemadel “Õpetaja rollid, isiksus...” ja “Koolirõõm ja koolimure”. Ükski vastanutest ei nimetanud teemat “Tere, õpetaja!”.

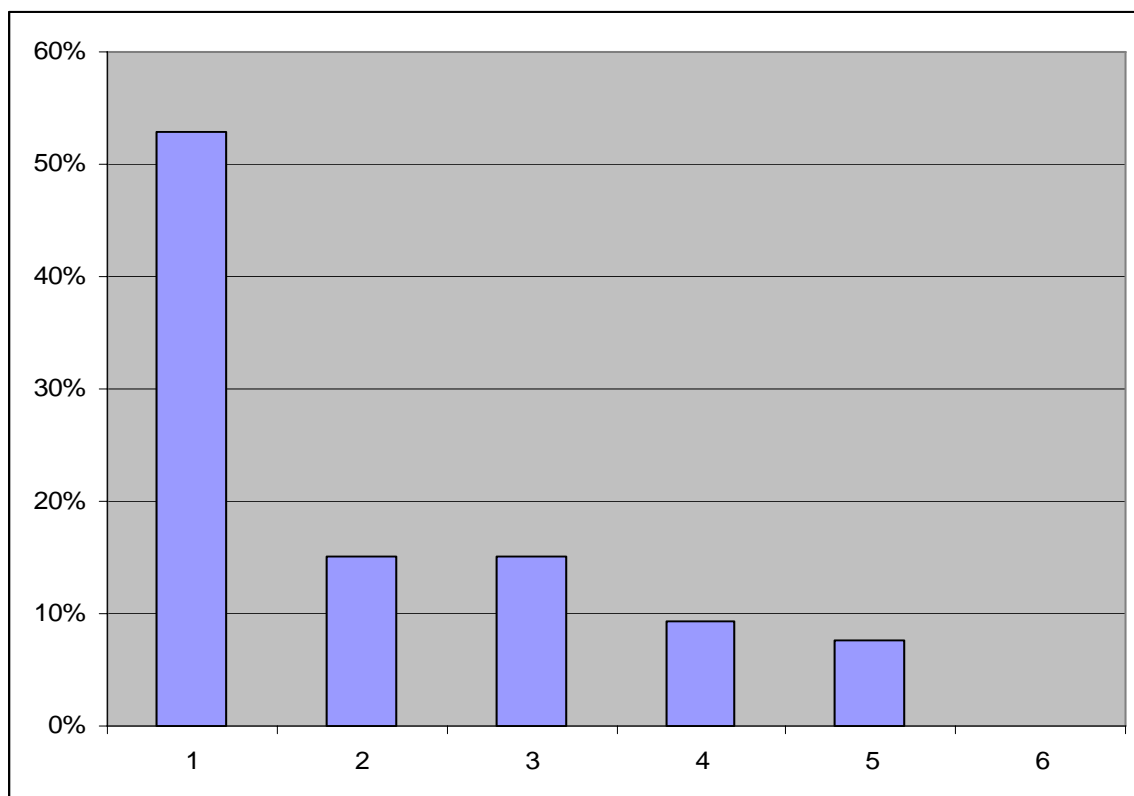
Analüüsidest õpiku teemasid õppija seisukohalt võime järeldada, et enamasti on teemad õppijaile huvipakkuvad, kasutamiseks vajalikud ja jõukohased. Teemade analüüs näitab ka, et võimaliku kordustrukki tarvis tuleks kriitiliselt üle vaadata kaks õpiku teemat “Eesti õpilased välismaa koolides” ja “Eesti kool läbi aegade”, mis on õppijaile kohati rasked ja vestlusteemadena ebapopulaarsed. Küsitluse põhjal ei selgunud, miks õppijad neid teemasid ei väärtustanud. Õpetamise kogemuste põhjal võib oletada, et suhteliselt madala hinnangu põhjuseks võib olla keeleainese, tekstimaterjali ja õppeülesannete ebasobiv esitus või õppijale vastuvõetamatu teemade avamine. Ebahuvi põhjuseks võib olla ka õppija alateadlik protest Eesti haridussüsteemi vastu tervikuna. Õpikuga töötavate õpetajate hinnanguist aga selgub (vt allpool), et info jagamise seisukohalt on just need mõlemad teemad vajalikud, kuna sisaldavad rohkesti *Estica*-alast teavet ja on selles osas väga huvipakkuvad ning seetõttu asendamist ei vaja.

Küsitluse järgnevad osad püüavad selgitada õpiku rolli keeleõppe tulemuslikkuses.

6. Kõige tulemuslikum oli minu jaoks (lisage juurde, järjestage).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> grammatika | <input type="checkbox"/> tekstide lugemine tunnis ja arutelu |
| <input type="checkbox"/> sõnavara omandamine | <input type="checkbox"/> kirjutamine |
| <input type="checkbox"/> suhtlemine tunnis | <input type="checkbox"/> tunniväline suhtlemine |

Tõhusaimaks peeti suhtlemist tunnis. Selle järjestas esimeseks 28 vastanut, so 52,8 % kõigist küsitletutest. 2-3 kohta jagas sõnavara omandamine ja tekstide lugemine ning arutelu. Esimeseks pani need oskused võrdselt 8 küsitletut (kumbki 15,1%). Grammatika omandamist pidas kõige tulemuslikumaks 5 vastanut (9,4%) ning kirjutamise pani esikohale 4 õppijat (7,6%). Tunnivälist suhtlemist mitte keegi tulemuslikkuse osas esikohale ei seadnud.

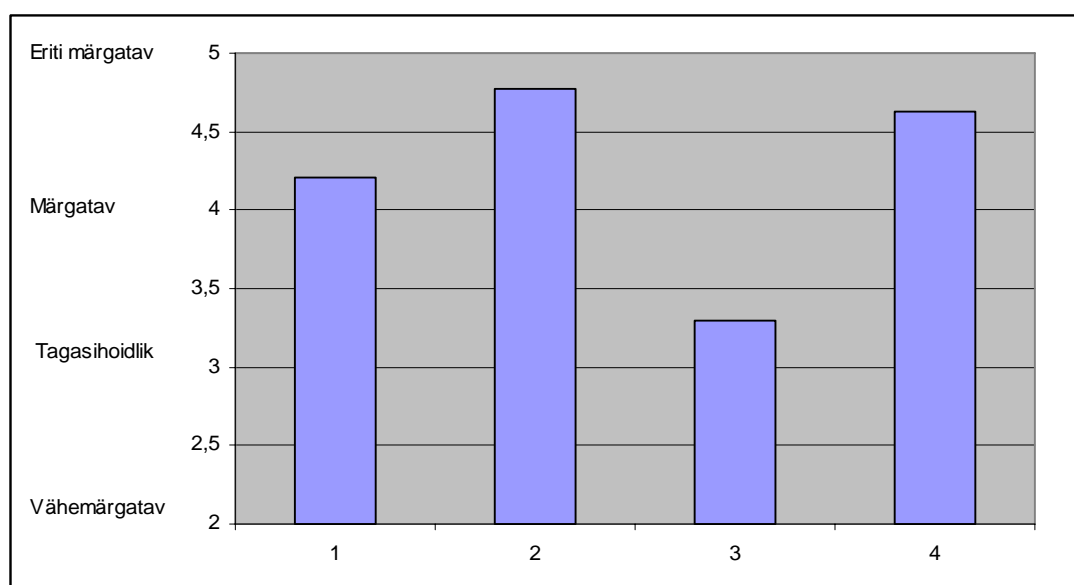


Joonis 12. Tulemuslikkuse näitajad. 1 – suhtlemine tunnis, 2 – sõnavara omandamine, 3 – tekstide lugemine tunnis ja arutelu, 4 – grammatika, 5 – kirjutamine, 6 – tunniväline suhtlemine.

Tuleb tõdeda, et vastus sellele küsimusele ei peegelda tegelikkuses mitte ainult õpiku meetodilist strateegiat, vaid ka õpikuga töötava õpetaja meetodite ja võtete kasutamise oskusi. Tõenäoliselt on õppija jaoks tulemuslikum just see osaoskus, mida õppetunnis rohkem ja viljakamalt käsitletakse. Siiski annavad vastused ootuspärase hinnangu ka õpiku erinevate osade efektiivsusele. Tulemus oli nimetusele “Eesti suhtluskeele õpiku” heaks põhjenduseks.

7. Hinnake oma edusamme selle õpiku kasutamisel osaoskuste kaupa (tehke märke ✓ sobivatesse ruutudesse).

Edasimineki Osaoskus	Eriti märgatav (5)	Märgatav (4)	Tagasi- hoidlik (3)	Vähe- märgatav (2)	Puudub (1)	Keskm. hinne
1. Vestlusoskus	20 37,7%	24 45,3%	9 17,0%	0	0	4,21
2. Kuulamisoskus	41 77,4%	12 22,6%	0	0	0	4,77
3. Kirjutamisoskus	2 3,8%	17 32,1%	29 54,7%	5 9,4%	0	3,30
4. Lugemisoskus	37 69,8%	12 22,6%	4 7,5%	0	0	4,62



Joonis 13. Õppija edusammude hinnang osaoskuste kaupa. 1 – vestlusoskus, 2 – kuulamisoskus, 3 – kirjutamisoskus, 4 – lugemisoskus

Selle küsimuse analüüsi juures tuleb samuti arvestada õpetajapoolse panusega õpetamisprotsessi ning tema metoodilise ettevalmistusega. Nagu eelmise küsimuse puhul, võib ka siin hinnata õpetaja oskust erinevate aspektide arendamisel. Tabelist nähtub, et kõige märgatavamalt paranes õpiku kasutajate kuulamisoskus ning kõige tagasihoidlikum või isegi vähemärgatav oli edasimineki kirjutamisoskuse arendamisel.

Kuulamisoskuse suur paranemine oli mõnevõrra üllatav, kuna õpikus puuduvad eraldi ülesanded kuuldu mõistmise treenimiseks. Võib oletada, et õpikuga töötav keeleõpetaja on

ise leidnud võimalusi audeerimistekstide loomiseks ja nende kasutamiseks õppetöös.

Rahul võib olla ka lugemisoskuses tehtud edusammudega, kuna eriti märgatav oli areng 37 ja märgatav 12 vastanutest. Vestlusoskus paranes märgatavalt 24 ja eriti märgatavalt 20 küsitletul. Mitte ühelgi vastanul polnud edasimineku puudulik ning vaid viiel vastanul oli areng kirjutamisoskuses vähem märgatav.

8. Hinnake õpiku rubriike 10 palli ulatuses (maksimaalselt kasulik – 10).

<input type="checkbox"/> Ajaleht kirjutab	kokku 194 punkti, keskmine 3,7	
<input type="checkbox"/> Tarkusetera	301	5,7
<input type="checkbox"/> Kordame õpitut	211	4,0
<input type="checkbox"/> Päevik	91	3,6
<input type="checkbox"/> Kordame grammatikat	258	4,9
<input type="checkbox"/> Harjutame suhtlemist	448	8,4
<input type="checkbox"/> Kõnetabelid	415	7,8
<input type="checkbox"/> Töötame keelenditega	402	7,6
<input type="checkbox"/> Klassiruumi eesti keel	319	6,0
<input type="checkbox"/> Õpetaja naerab	176	3,3

Kuna küsitletuid oli kokku 53, oli igal rubriigil võimalik maksimaalselt saada 530 punkti. Enim punkte andsid vastajad rubriigile “Harjutame suhtlemist”, mis sai kokku 448 punkti ja kõige kõrgema keskmise palli - 8,4. Nagu tabelist näha, hindasid vastajad küllalt kõrgelt ka rubriike “Kõnetabelid” ja “Töötame keelenditega”. Madalaim oli punktide arv rubriigile “Õpetaja naerab”.

Hinnangust võib järeldada, et kõige kõrgemalt hinnati suhtlusülesannete ja kõnearendusega seotud materjali, samuti sõnavaraõpetust. Vastused lubavad järeldada, et suhtlusõpiku metoodiline strateegia on aktsepteeritud ja leiab õppijate poolt tunnustamist.

Ankeedi viimased küsimused annavad võimaluse hinnata õpiku tõhusust eesti keele tasemeeksami valmistumisel. Töö autori arvates saab õpikut edukalt kasutada eesti keele tasemeeksami ettevalmistamisel nii täiendõppe raames, keelekursustel ja individuaalõppes.

Keeleõppe tulemuslikkust on aga võimalik tõsta pidevate ja süsteemsete tunniväliste tegevustega. Õpiku ülesanded sisaldavad õppijale üleskutset koostama õpimappi, pidama päevikut eesti keeles, leidma eesti rahvusest suhtluspartnereid jms. Seetõttu oli huvitav teada saada, kas on olemas seos tunnivälise õppimise ja eksami sooritamise vahel.

9. Kui sageli õppisite kodus eesti keelt?

iga päev

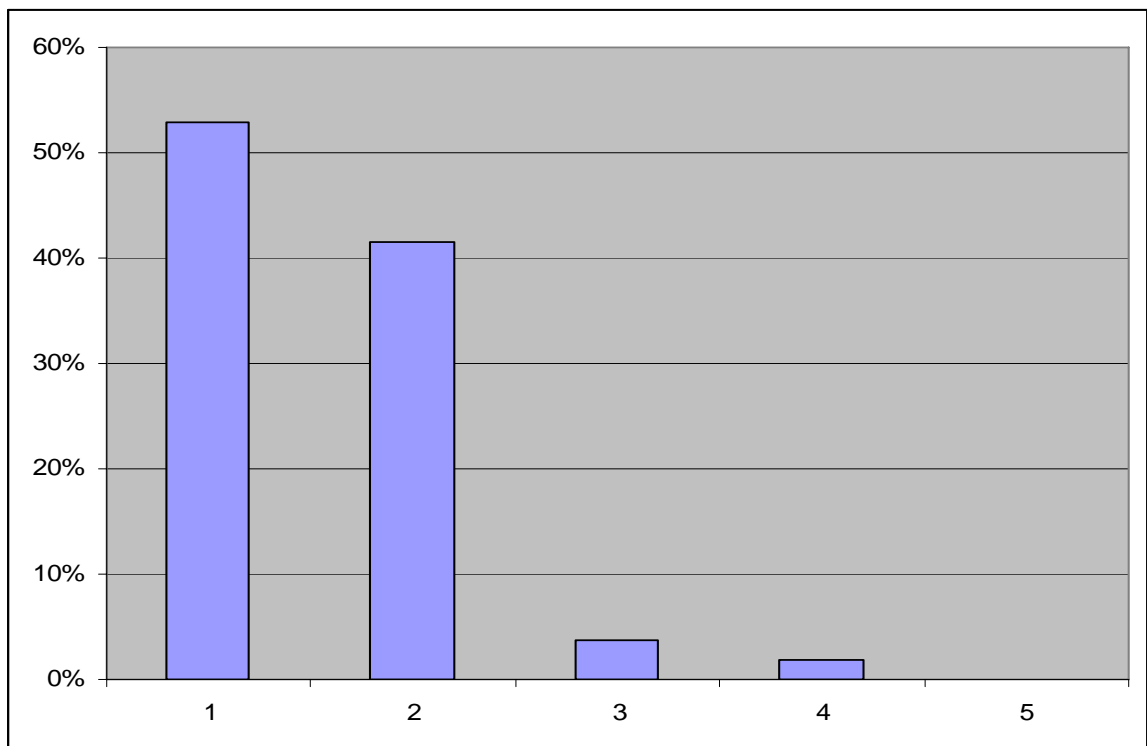
harva

2-3 korda nädalas

mitte kunagi

kord nädalas

Üle poole vastanutest (28, 52,8%) õppis kodus eesti keelt kord nädalas. 22 küsitletut (41,5%) leidis võimaluse õppimiseks 2-3 korda nädalas. Kaks õpikukasutajat tegi seda harva ja üks iga päev. Tulemused ei üllatanud, kuna täiskasvanud õppijate puhul ei saa arvestada täieliku pühendumisega õppimisele.



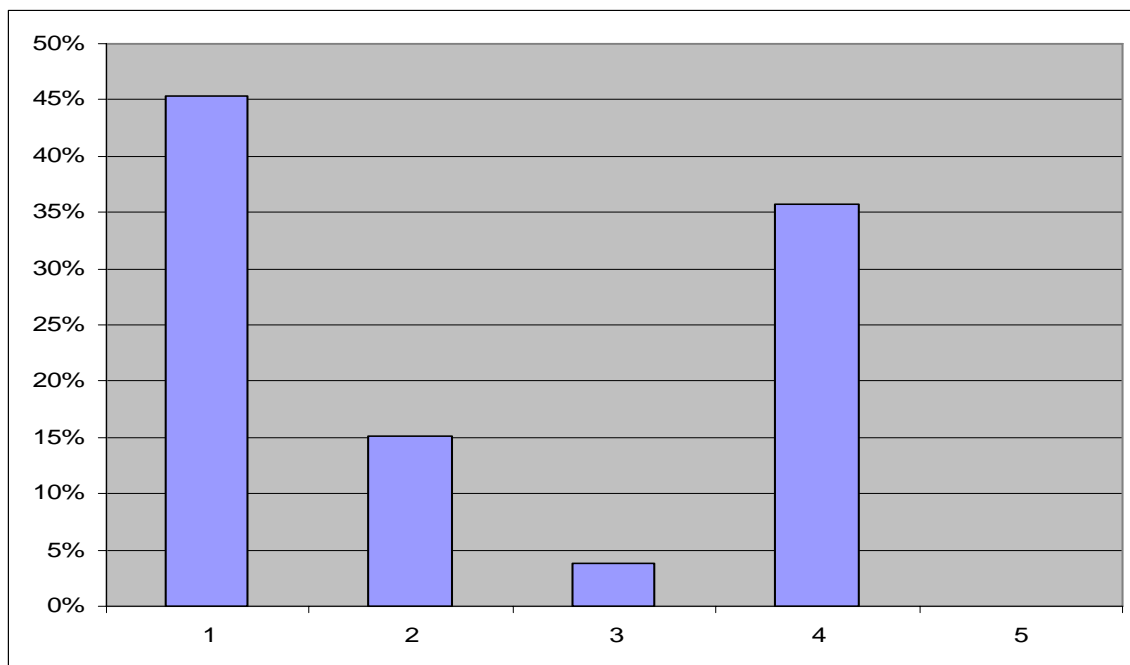
Joonis 14. Kodus õppimine. 1 – õppis kodus eesti keelt üks kord nädalas, 2 – 2-3 korda nädalas, 3 – harva, 4 – iga päev, 5 – mitte kunagi

Uurisime ka seda, kui palju õpikukasutajatest on eesti keele tasemeeksami juba sooritanud või kavatsavad seda teha.

10. Sooritasin pärast kursuse lõppu

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> algtaseme eksami | <input type="checkbox"/> ei sooritanud mingit tasemeeksamit |
| <input type="checkbox"/> kesktaseme eksami | <input type="checkbox"/> kavatsen lähiajal eksami sooritada |
| <input type="checkbox"/> kõrgtaseme eksami | |

Kõigist vastanutest oli kursuse lõpus vajaliku eesti keele kesktaseme eksami sooritanud ligi pooled vastanutest (24, 45,3%). 8 õppijat (15,1%) sooritas algtaseme eksami ning 2 (3,8%) kõrgtaseme eksami. Ülejäänud 19 õppijat (35,8%) kavatsavad lähiajal eksami sooritada, kuna küsitluse ajal nende kursus alles kestis või polnud nad varem eksamiks valmis. Huvipakkuv ja ootuspärane oli see, et eksami olid edukalt sooritanud need õppijad, kes tegelesid eesti keele tunnivälise õppega 2-3 korda nädalas. Üks kõrgtaseme eksami sooritajatest oli eesti keel õppinud iga päev. Seega oli ilmne seos tunnivälise õppimise ja eksami eduka sooritamise vahel.



Joonis 15. Eksamisooritus tasemete kaupa. 1 – sooritas kesktaseme eksami, 2 – sooritas algtaseme eksami, 3 – sooritas kõrgtaseme eksami, 4 – kavatsen sooritada kesktaseme eksami lähiajal, 5 – ei sooritanud ega kavatsen sooritada tasemeeksamit.

Küsitluse tulemuste kokkuvõte

1. Küsitletud hindavad eesti keele õppimist soodustava tegurina enim meeldivat pingevaba õhkkonda tunnis, õppija jaoks on olulised ka huvitav õppematerjal ja efektiivne keeleõppe metoodika.
2. Üle poole vastanuist eelistas õpikut “Sulle, õpetaja!” teistele huvitavate teemade tõttu ning põhjusel, et õpik oli kindla isikliku suunitlusega.
3. Teemaatilisel oli vastanuile huvipakkuvaim “Meie õpilased”, kasulikem “Õpetaja rollid, isiksus..” ja kõige jõukohasemad “Meie õpilased” ja “Koolirõõm ja koolimure”. Huvi, kasulikkuse ja jõukohasuse suhtes oli negatiivsem hoiak teemale “Eesti kool läbi aegade”. Võib nentida, et enim motiveeriv ja seega primaarne on õppija huvi teema vastu. Kui teema tundub huvitav, on ta üldjuhul ka kasulik ja jõukohane.
4. Läbivõetud teemadest olid õppijad valmis täiendava ettevalmistuseta vestlema õpetaja kutsest, rollidest ning oma õpilastest. Raskemateks osutusid ettevalmistamata vestlused Eesti kooliloost ja koolijuhtidest.
5. Kõige tulemuslikum oli küsitletute jaoks suhtlemine tunnis ja kõige ebaefektiivsem tunniväline suhtlemine.
6. Enim paranes küsitletute arvates nende kuulamisoskus ja suhteliselt tagasihoidlik oli kirjutamisoskuse areng.
7. Kõige kõrgemalt hinnati seda õppematerjali, mis on seotud suhtlemise ja kõnearendusega.
8. Ilmneb otsene seos tunnivälise õppimise ja tasemeeksami eduka sooritamise vahel. Enim kodus eesti keelt õppinu sooritas eksami edukalt.

3.4.3. Õpetajate hinnang õpikule

Õpikuga töötavate õpetajate küsitlus viidi läbi intervjuu vormis. Valitud andmekogumismeetod andis võimaluse olla paindlik, uuritava vastuseid ja põhjendusi mitmekesisemalt tõlgendada ning intervjuueeritavaid andmete täpsustamiseks korduvalt küsitleda. Intervjuu kasuks otsustamisel oli määravaks asjaolu, et andmestiku tõlgendamisel on võimalik arvestada konteksti ja olukorda (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2005). Konkreetselt arvestati uuritava töökogemusi ning metoodiliste oskuste tausta, samuti selle

regiooni mõju, kus õpetaja töötas. Uurimusliku intervjuu eesmärgiks oli saada õpetajapoolne hinnang õpiku ainekule, materjali esitusele ja kasutusvõimalustele. Küsimuste koostamisel õpikuga töötavatele õpetajatele oli abiks Euroopa Liidu Phare eesti keele õppe programmi algatusel ilmunud artiklikogumik “Kümme aastat eesti keele kui teise keele õppematerjale 1991-2001”. Kokku osales suulises küsitluses neli õpetajat. Viidi läbi üks individuaal- ja üks rühmaintervjuu, kus osales kolm õpetajat. Esimesel juhul kasutati struktureeritud intervjuu vormi, kus uuritavale esitati järjestatud küsimusi õpiku ülesehituse, metoodiliste võtete ja ülesannete ning tekstimaterjali kohta (vt lisa Küsimustik õpiku hindamiseks) Rühmaintervjuu puhul oli tegemist teemaintervjuuga, kus olid teada intervjuu alateemad, kuid küsimused ise polnud täpselt sõnastatud ning järjestatud. Struktureeritud suuline küsitlus viidi läbi Kohtla- Järvel, rühmaintervjuu – Tartus. Saadud andmeid esitatakse kvalitatiivse uurimusena. Töös esitatakse analüüsivat materjali (üksikjuhtumite) kirjeldusena, seda mõnevõrra üldistades, kuna intervjuudes öeldu enamasti kordub. Küsitlute arvu vähesust võib samuti põhjendada sellega, et vastused ei toonud enam esile uut, vaid kordusid.

Küsitluse tulemused näitavad, et õpiku raskustase vastab küsitlute arvates nende õppijate tasemele. Õppijate huvid peegelduvad õpikus, sest nad tunnevad koolielu ja sellega seonduvaid probleeme ning oskavad haridustemadel ka kaasa rääkida. Samas võiks õpetajate arvates temaatika ka laiem olla, kuna õppijat huvitab lisaks kooliteemadele ka muu ühiskonnaelusse puutuv.

Kuna õpikuga töötatakse põhiliselt suhtluskeele kursustel, siis meeldivad õpetajatele metoodiliste võtete osas enamasti suhtluspädevuse arendamisega seotud harjutused, sest need ärgitavad kaasa mõtlema, väitlema, arutlema. Õpikus on piisavalt kommunikatiivseid ja loovülesandeid. Eelistatud on sõnavara kinnistamise harjutused. Õpiku ülesanded toetavad sõnavara omandamist. Rõhuasetusena nähakse nii keelefunktsioone kui ka lausemallide kasutamist. Eelistus sõltub õpetajatuübist ja kursuse suunilusest. Grammatika esitus eeldab õpetajate arvates eelnevaid teadmisi, nii nagu seda ka õpiku autorid kavandanud on. Mainitakse, et grammatikaseletused ja -harjutused kasvavad välja vestlustemadest, seega tunnustavad õpetajad materjali esituse funktsionaalsust. Õpiku materjali peavad kõik intervjuueeritavad autentseks, mitmekesiseks ja ajakohaseks. Tekste peetakse keeleõppele

sobivaiks ja õnnestunuiks. Need võimaldavad polemiseerida ja tõmmata paralleele oma kooliga.

Kui rääkida osaoskustest, siis on intervjueeritavate arvates lugemine, kirjutamine ja rääkimine enamasti tasakaalustatud ja integreeritud. Kahetsusväärseks peetakse kuulamisharjutuste ja -kasseti puudumist, kuna kõik õpetajad peavad kuuldu mõistmise arendamist õpiku kaudu hädavajalikuks. Ükski intervjueeritavatest ei kasutanud võimalust kohandada õpikus esitatud tekste kuulamiseks, sest see tundus liiga keerulise ja aeganõudvana. Üks uuritav kasutas kuulamisoskuse arendamiseks raadiost lindistatud materjali.

Ajaloolise ja tänapäevase materjali osad on kõigi küsitletute sõnul tasakaalus. Domineerib küll tänapäevase kooli problemaatika käsitus, ent ka ajalooline taust on küsitletute arvates piisavas ulatuses esindatud.

Keeruline oli intervjueeritavatel vastata küsimustele seostest ja võrdlusest õppija emakeele ja kultuuriga. Tundus, et õpetajad ei osanud seost näha või ei suutnud seda välja tuua. Sellest võib järeldada, et võrdluses õppija emakeelega on õppevahendis märgatavaid puudujääke. Samas hinnati positiivseks seda, et õpik kajastab üsna põhjalikult õpitavat keelt kõnelevate inimeste kultuuri antud valdkonnas.

Intervjuudest selgus, et õpetajad toovad positiivselt esile õpiku visuaalset külge, väljanägemist ja kujundust. Kinnitatakse, et illustratsioonid kergendavad arusaamist ja annavad tööks täiendavaid võimalusi. Kahe uuritava sõnul võinuks neid rohkemgi olla. Ühe õpetaja arvates on mõnel leheküljel ikoone siiski liiga palju, mis muudab üldpildi kirjuks ja segab keskendumist sisule.

Kõik intervjueeritavad väidavad, et õpikuga on kerge töötada, kuna materjal on metoodiliselt läbimõeldud ja hästi järjestatud. Õpetajal on suunav roll. Õpik sobib küsitletute meelest ka iseseisvaks õppimiseks, juhul kui keeleõppijal on algtaseme oskused omandatud.

Huvitava tagasiside said autorid küsimuse kohta, mida õpetaja õpikus muudaks. Kõik uuritavad arvavad, et temaatika võiks olla mitmekülgsem. Koolieluga seonduv on küll õppijale omane ja vajalik, kuid muutub kursustel pikaajaliselt õppides üksluiseks ja isegi tüütuks. Õpetajad mõistavad õpiku kontseptsiooni ja taotlust arendada erialakeelt, ent mõönavad siiski vajalikkust temaatikat mitmekesistada. Väljapääsu olukorrast nähakse lisamaterjali kaasamises teiste õppevahendite näol. Samas lisaks üks intervjueeritav õpikusse veel täiendavaidki pedagoogilise suunitlusega aktuaalseid teemasid, näiteks e-koolist, aga ka tänapäeva kooli traditsioonidest, koolis tähistavatest tähtpäevadest jms.

Küsitletud õpetajad peavad väga vajalikuks kuulamisülesannete lisamist õpikusse. Ühe õpetaja arvates mitmekesistaks tööd ka õpiku juurde koostatud videomaterjal.

Õpiku ülesehitust ja metoodilist strateegiat muuta ei soovitud, kuna kõik intervjueeritavad peavad seda otstarbekaks ja autorite püstitatud eesmärgile vastavaks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et keeleõpetajate hinnang õpikule oli positiivne, kuid kursuste raames soovivad kõik ühekülgse vältimiseks kasutada lisaks õppematerjale, mis pole seotud pedagoogikateemadega, vaid rikastavad nn üldkeelee teadmisi.

Õpikut on retsenseeritud ka eespool nimetatud artiklikogumikus (vt lisa 4).

3.4.4. Järeldused küsitluste tulemustest

Õppijate ja õpetajate küsitluse tulemuste alusel süvenes teadmine, et keeleõppijad vajavad erialakeele omandamiseks ja arendamiseks erialale suunatud õpikuid, kuna need sisaldavad teatud valdkonna loomulikule suhtluskeskkonnale lähedasi ülesandeid. Keeleõpetuse põhieesmärgiks pole kaasajal enam ainult keele struktuuri uurimine, vaid aktiivsem keele kasutamine nii töös kui ka igapäevaelus. See omakorda eeldab isiksusekeskset keeleõppe metoodikat, mis arvestab õppija keelenõudlust ja isikupära, toetab õpetaja ja õppuri partnerlust, arendab loovust ja tagab sel moel meeldiva õpikeskkonna (Metsa 1993). Isiksusekesksus on ka uute keeleõpikute metoodilise strateegia nõue.

Enamik küsitletutest hindab küllaltki kõrgelt õppematerjali esitust, peab õpiku ülesandeid loovateks ja funktsionaalseteks, väärtustab õpiku üldist suunatust erialase suhtluskeele arendamisele. Seega võib järeldada, et küsitluse analüüs näitas õppijale ja õpetajale sobiva metoodilise strateegia paikapidavust õpikus “Sulle, õpetaja!”.

Õpiku temaatika uurimine näitas, et võimaliku kordustrüki tarvis tuleks kriitiliselt üle vaadata kaks õpiku teemat “Eesti õpilased välismaa koolides” ja “Eesti kool läbi aegade”. Mõlemad sisaldavad küll rohkesti *Estica*-alast teavet ja peaksid muukeelse kooli õpetajale olema selles osas huvipakkuvad. Miks näitab aga küsitlus, et vestlusteemadena on need ebapopulaarsed ja rasked? Vajab täiendavat uurimist, kas raskuse põhjus on keeleline või vajab muutmist teema ülesehitus ja avamine. Samal ajal selgub õpikuga töötavate õpetajate hinnanguis teemadele, et info jagamise seisukohalt on just need teemad vajalikud ja asendamist ei vajaks.

Õpetajate pakutud seisukoht temaatika laiendamisest vajab kaalumist. Kindlasti sobiks õpiku sisu ja kontseptsiooniga pedagoogiliste teemade mitmekesistamine, sh aktuaalse e-õppe-alase materjali lisamine või mõne teisega asendamine. Küsitav on aga erialakeskse õpiku muutmise otstarbekus üldkeeleõpikuks. Seda teeks tõenäoliselt teemade ringi avardamine olmetemaatika suunas. Uurimuse autori arvates pole õige ühtki keelekursust üles ehitada ainult erialakesksele sõnavarale. Samas peaks erialale suunatud keeleõpik olema siiski sisult erialakeskne. Tänapäevaste üldkeele õpikute valik on küllaltki lai ning nende kasutamine õpetajatele mõeldud keelekursustel igati põhjendatud.

Kahtlemata on õpiku suur vajakajäämine kuulamismaterjali puudumine. Kuigi õppijad hindavad oma edasiminekut kuuldu mõistmisel eriti märgatavaks, tuleb tunnistada, et suures osas on see õpikuga töötava õpetaja teene. Nii õppijale kui ka õpetajale on kõige mugavam kasutada õppekomplekti, mis koosneb õpikust, õpetajaraamatust ja audiomaterjalist kuulamisoskuse arenguks. Audeerimiseks mõeldud autentsete tekstide olemasolu koos vajalike kuulamisülesannete ja kvaliteetse lindistusega on kaasaegse õppevahendi üks olulisemaid nõudeid. Kaalumist vajaks ka idee õpiku juurde sobiva videomaterjali loomisest. Kindlasti muudaks see õppeprotsessi huvitavamaks ja atraktiivsemaks, ent küsitav on materiaalsete vahendite leidmine selle otstarbeks.

Hinnangu kohaselt tuleks suuremat tähelepanu pöörata õpiku kujundusele ja küljendusele. See tähendab tihedamat koostööd kunstniku ja küljendajaga. Õppematerjali nn ülekujundamine mõjub pigem negatiivse kui positiivse ilminguna. Eriti segavaks võivad muutuda veergudel olevad õpikurubriikide ikoonid, kui neid on kujunduses liiga palju. Keelesõpiku illustratsioonidel olgu oma kindel eesmärk, need peaksid teenima õpiku metoodilist kontseptsiooni ning keelesõpet rikastama.

Kokkuvõte

Üleminek osalisele eestikeelsele õppele muukeelsetes koolides 2007.aasta sügisel toob valuküsimustena välja õpetajate ebapiisava eesti keele oskuse, nende tuleviku kindlusetuse ja riigipoliitika ebajärjekindluse riigikeele õpetamisel. Erinevad uurimistulemused näitavad, et suure osa muukeelse kooli õpetajate vähene eesti keele oskus ei võimalda lähitulevikus oma aineid eesti keeles õpetada, kui nad kohe tõsiselt keeleõppe kallale ei asu.

Ülemineku toetuseks on olemas mitmeid tänapäevaseid eesti keele kui teise keele õppematerjale, mis katavad vajaduse üldisemates kõnesfäärides, seega aitavad kaasa eesti üldkeele omandamisele ja arendamisele. Tekkinud olukorras on aga eriti oluline arendada muukeelse kooli õpetajate suhtlusoskust erialakeele tasandil. Selle lünga täitmiseks oli loodud erialale orienteeritud eesti suhtluskeele õpik "Sulle, õpetaja!".

Käesoleva magistritöö peaesmärgiks oli õppijate ja õpetajate küsitluse ning töö autori kogemuste põhjal teha ettepanekuid suhtluskeele õpiku "Sulle, õpetaja!" täiustamiseks ning uute erialale suunatud keeleõpikute koostamiseks. Töö ülesandeks oli õpiku sihtrühma kirjelduse taustal analüüsida õpiku kontseptsiooni, hinnata metoodilist strateegiat ning käsitleda keeleõppija ja -õpetaja hinnangut õpikule.

Töös on kasutatud kvalitatiivse ja kvantitatiivse meetodite kombineerimist. Kvalitatiivset uuringut, mis on suunatud protsesside jälgimisele, avastamisele ja olukorra seletamisele, kasutati õpiku analüüsil ning õpikut kasutatavate õpetajate intervjuerimisel. Viidi läbi üks individuaal- ja üks rühmaintervjuu, kus osales 3 õpetajat.

Kvantitatiivne meetod leidis kasutust õpikukasutajate kirjalikus küsitluses, mis sisaldas nii avatud kui ka valikvastustega küsimusi. Uuringu üldkogumi moodustasid muukeelse kooli õpetajad, kes on analüüsitava õpiku järgi eesti keelt õppinud. Lõplikuks valimiks kujunes 53 õppijat neljast erinevast Eesti regionist, keda 2004/2005 õppeaasta jooksul küsitleti. Küsitluses selgitati välja õppijate huvitatust õpikuga töötamisel ning saadi tagasidet õpiku teemade, rubriikide, raskusastme ja keeleõppe tulemuslikkuse kohta.

Küsitluse tulemuste põhjal võib järeldada, et õppija jaoks on oluline kindla isikliku suunitlusega õppematerjal, seega on isiksusekesksus tänapäevaste keeleõpikute metoodilise strateegia nõue. Erialale suunatud keeleõpikul on erialakeele omandamisel kindel koht.

Uurimus näitas, et õpiku teemade näitajad (huvi, kasulikkus, raskustase) olid omavahel seotud: huvitav teema oli enamasti kasulik, kasulik tundus aga jõukohane, kuna motivatsioon selle omandamiseks oli kõrge. Küsitluses tehti ettepanekuid temaatika avardamiseks ja osaliseks muutmiseks. Kõrgelt hinnati loovaid ja funktsionaalseid ülesandeid, mis imiteerivad reaalseid suhtlusolukordi. Eelistati autentseid ja ajakohaseid probleemseid tekste, mis võimaldavad väitlemise kaudu keelt arendada. Erialane keeleõpik peaks küsitletute arvates käsitlema kõiki osaoskusi, kuid tähtsaimaks on suhtluspädevuse arendamine. Tänapäevane õppematerjal peaks koosnema õpikust, õpetajaraamatust ja audiomaterjalist kuulamisoskuse arendamiseks. Peeti otstarbekaks luua õpiku juurde kuuldu mõistmise arendamiseks kvaliteetselt lindistatud tekstide kogu koos kuulamisülesannetega. Et õpetajad pidasid positiivseks riigikeele eksami ülesannetele lähedaste harjutuste kasutamist õpiku kordamisosas, tuleks seda praktikat edaspidigi rakendada. See, et tasemeeksamile sarnaseid ülesandeid on eelnevalt harjutatud, annaks eksamisooritajaile suurema kindluse.

Töö autori arvates näitasid uurimustulemused õpiku “Sulle, õpetaja!” metoodilise strateegia sobivust erialakeele õpetamiseks ja omandamiseks. Küsitluses välja toodud ettepanekuid arvestatakse õpiku täiustamisel. Uurimismaterjal võib olla abiks uute erialakesksete keeleõpikute koostamisel.

Methodological principles used in the communicative skills oriented textbook of Estonian “Sulle, õpetaja!”

Summary

The forthcoming transition of Russian-language schools to partial bilingual instruction in the autumn of 2007 forcefully raises the problem of their teaching staff's inadequate command of mandatory Estonian, which makes their future insecure. Moreover, it reveals the inconsistencies in the Estonian Government's policy of teaching the official language of the country to the minorities. As demonstrated by research, unless the non-Estonian teachers immediately come to grips with the problem and acquire Estonian at the required level, their low language proficiency will become a serious obstruction to their teaching of their subjects through the medium of Estonian.

To support the transition described above, a host of modern textbooks of Estonian as a second language have been published which meet the learners' needs for general Estonian. However, in the present situation it is equally relevant to develop the non-native teachers' communicative competence in Estonian for specific purposes (EstSP). To bridge this gap, the present author compiled an EstSP-oriented communicative skills textbook “Sulle, õpetaja!”.

The main aim of this master's thesis was to find, on the basis of both the learners' and teachers' responses and the author's own experience, how to further improve the abovementioned textbook and what principles should underlie writing EstSP textbooks. An attempt was made to describe the target audience of the textbook and analyse the book's conception, evaluating its methodological principles and learn about how it is judged by its users.

The thesis used a combination of qualitative and quantitative methods. A qualitative survey, aimed at observing, detecting and interpreting processes, was used for analysing the above textbook and for interviewing the teachers who used the book. One face-to-face and one group interview (involving 3 teachers) were conducted.

The quantitative method consisted in the textbook users' questionnaire which contained both open-ended and multiple choice questions. The aggregate sample comprised teachers of non-Estonian schools who had learnt Estonian using the textbook under discussion. The final sample involved 53 learners from four regions of Estonia who responded to the questionnaire during the 2004-2005 academic year. The questionnaire aimed to reveal the respondents' interest in the textbook and to get feedback on the topics involved, the sections included, the level of difficulty, and the learning outcomes.

On the basis of the results obtained it can be concluded that learners appreciate materials that focus on their personal needs. Learner-centeredness is thus a central requirement for modern textbooks. The results confirm that a textbook must concentrate on those language skills that a teacher needs in order to communicate his/her subject-specific knowledge to learners.

The survey showed that various parameters related to the topics involved in the textbook (such as interest, usefulness, level of difficulty) were mutually interconnected: an interesting topic was mostly qualified as useful, and what was useful also seemed to be of appropriate level of difficulty, because the respondents were highly motivated to acquire it. Proposals were made to somewhat expand and change the subject-matter of the book. The learners appreciated the creative and functional tasks offered by the book which imitate natural real-life communication events. Preference was given to authentic, topical and polemic texts which invite argumentation and thus promote one's use of the language. An EstSP textbook should, in the opinion of the respondents, teach all the subskills, but first and foremost it should develop the learners' communicative competence. Good modern study materials should include a student's book, a teacher's book and audio materials. As a minimum, there should be well-recorded listening texts accompanied by tasks checking comprehension

In summary, the results of the survey confirmed the efficiency of the chosen methodological strategy of the textbook "Sulle, õpetaja!". The author will consider the respondents' suggestions when improving the textbook. The research findings will also be relevant for all those who plan writing an EstSP textbook.

Kirjandus

Allmann, P. (1982). New perspectives on the adult: An argument for lifelong education. *International Journal of Lifelong Education* 1.

Anthony, E. M. (1963). *Approach, Method and Technique.- English Language Teaching* .

Aria, K. (2004). Täiskasvanute õpistiili arvestamine õpituatsioonis. Magistritöö. Tallinn.

Asser, H. (2003). Tendentsid ja tingimused muukeelse kooli arenguks Eestis. Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26—27. juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarnõupidamise materjale. M. Soll & T.Tender (toim.) *Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus*. Tartu 39-51.

Asser, H. (2002). Eesti keel vene koolis-hetkeseis ja perspektiivid. Magistritöö. Tartu.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Blair, C. (2001). *The Art of Teaching the Bible: A practical Guide for Adults*: Gevena Press.

Bonk, W.J. (2000). Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. – *International Journal of Listening* 14.

Branner, J. (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avesbury.

Carroll, B. J.& West; R. (1989). *English-speaking union Framework*. Harlow: Longman.

Dunn, R. (1987). Can students identify their own learning styles? *Education Leadership*, February

Eesti keele arendamise strateegia 2004-2010. (2004). Tartu AS Atlex.

Ehala, M., Saarlo, K., Vare, S., Õispuu, J. (1997). Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg: Euroopa nõukogu.

Emori uuringu aruanne “ Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused. November–detsember 2004.

http://www.meis.ee/pictures/Emor_aruanne_EST_PDF_short.pdf (vaadatud 26.09.2005)

Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine.(2003). Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu.

Gagne, R. M., Driscoll, M. P.(1992). Õppimise olemus ja õpetamine / Tõlk. E. Krull.- Tartu: TÜ Kirjastus.

Hakkarainen, K., Lonka, K. (2005).Probleemipõhine õppimine. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.)Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 262-273.

Hakkarainen, K., Lonka, K. (2005).Õppija enesejuhtimise soodustamine ja protsessipõhine õpe. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.)Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 83-90.

Hakkarainen, K., Lonka, K. (2005). Õppimise toetamise viise. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.)Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 309-313.

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching (3 rd ed.) Pearson Education limited.

Hativa,N. (2000). Teaching for effective in higher education. Kluwer Academic Publishers.

Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. (2003). Keeleoskuse mõõtmine. TEA Kirjastus.

Hennoste, M. (1998). Väike lugemisõpetus. Tallinn: Avita.

Hirsjärvi, S.& Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

Houle, C. (1979). Motivation and participation with special reference to nontraditional forms of study. OECD, vol 3.

Jarvis, P. (1998). Täiskasvanuharidus & pidevõpe. Teooria ja praktika. SE&JS, Tallinn.

Jarvis, P. (1992). Paradoxes of learning. San Francisco: Jossey Bass.

Jõgi, L. (2001). Elukestev õpe - ideest strateegiani, strateegiast kontseptsioonini.- Elukestev õpe Eestis. Artiklite kogumik. Tartu.

Jänese, A. (2002). Suhtlusõpiku "Sulle, õpetaja!" metoodiline strateegia. Emakeel ja teised keeled III. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Jänese, A. (1999). *Estica* muukeelse kooli arengukavas. Võõrkeeled kultuuridevahelises kontekstis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 11-16.

Kasik, R. (1995). Mis on pedagoogiline grammatika?- Keel ja Kirjandus, 1.

Kerge, K. (1996). Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Tallinn, EV Haridusministeeriumi Metoodika – ja Koolituskeskus.

Kidron; A. (1999). 122 õpetamistarkust. Tallinn: Andras & Mondo.

Kikerpill, T., Noor., Pilt, L. (2003). Eesti keele õpe WebCT-s. Poster. Tartu ülikool.

Kingisepp, L., Sõrmus, E. (2000). Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik. TEA Kirjastus, Tallinn.

Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Association Press.

Knowles, M. S. and Associates. (1984). Andragogy in Action. San Francisco, Jossey Bass.

Krall, I., Sõrmus, E., Toomsalu, M. (1998). Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman

Krashen, S., Terrell, T. (1988). The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. New York: Prentice Hall.

Kreitzberg, P. (1984). Mis paneb õpilase õppima? – Nõukogude Kool, 4, lk. 39-43.

Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Käosaar, I. (2003). Missugustele kriteeriumidele peaks vastama muukeelse kooli eestikeelseid aineid õpetav õpetaja? Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26—27. Juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarnõupidamise materjale. M. Soll & T.Tender (toim.) Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus. Tartu 85-89.

Kärtner, P. (2000). Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.

Kärtner, P., Türk, Ü. (2002). Õppematerjalide hindamine. Kümme aastat eesti keele kui teise keele õppematerjale 1991-2001. Piret Kärtner, Ülle Türk, Ellen uuspõld, Maare Kümnik (toim.) OÜ “Talmar&Põhi”, lk. 5-16.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. LTP.

Leino, M. (2002). *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinn : Tallinna Pedagoogikaulikooli Kirjastus.

Lonstrup, B. (2001). *Avatus täiskasvanute õpetamisel 2*. Tõravere: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Loog, M., Kerge, K. (1999). *Tuul tiibades. Eesti suhtluse kõrgtase*. Tallinn.

Loogma, K. (2000). *Töö ja hariduse muutuvad paradigmad*. Tallinn.

Luik, M. (2003). *Eesti keele õpe ja eestikeelne õpe muukeelsele elanikkonnale 2003- 2005. Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26—27. Juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarnõupidamise materjale. M. Soll & T.Tender (toim.) Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus. Tartu, 29-33.*

Lõhmus, M. (2000). *Õppimine täiskasvanueas.- Õppejõudu otsimas: valik artikleid kõrgkoolis õpetamise metoodikast ja teooriast/ Toim. L. Erilt ja K. Mits.- Tallinn: Eesti Humanitaarinstituut, lk. 148- 157.*

Lõhmus, M. (2006). *Õppimise juhendamine täiskasvanu aspektist. 20.-21.03. Waide, Õpetajakoolituse materjalid.*

Läänemets, U. (1992). *Kuidas hinnata keeleainete õppevara? Eesti Hariduse Arenduskeskus.*

Läänemets, U. (2000). *Õppevara : küsimisi ja kostmisi*. Tallinn: Avita.

Mezirow, J. (1981). *A critical theory of adult learning and education.- Adult Education, 32(1), Washington DC.*

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Metcalf, R. A brief of history. *It`s for teachers*, nr 1, lk.18-21.
- Metsa, A. (1993). Keelte õpetamine lapsesõbralikumaks, õpilasekesksemaks. *Lingua*, 1, lk. 3-9, *Lingua* 2, lk.3-10.
- Metsa, A., Jänese, A., Raeste, E., Vissak, H., Pung, E., Rüütli, M. (1994). Koostöömetoodika võimalusi. Emakeel ja teised keeled, ettekanded. Raili Pool & Jüri Valge (toim.) Tartu, 97 – 104.
- Mikk, J. (1995). Mida hinnata õppekirjanduses? – *Haridus* nr.2.
- Mikk, J. (2003). Kuidas hinnata õppeteksti keerukust? – *Õpetajate Leht*. 1.august, lk 6-7.
- Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn:ILO
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Oder, T.(2003).Reflekteriv õpetaja/ *Haridus*, 9, lk. 22-24.
- Oruste, E. (1995). Ülesanded lugemisoskuse kontrollimiseks võõrkeeles. - *Haridus* nr 3.
- Pajupuu, H. (1997). Eestlased ja soomlased-probleemitud suhtlejad.– *Keel ja Kirjandus* nr 8.
- Pedastsaar, T. (2005). Täiskasvanute õpetamise meetodite valik ja rakendamine. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.)*Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 242-262..

- Peterson, E. (2003). Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas? Teksti- ja lugemisõpetus. Tartu: Atlex.
- Pilli, E. (2005). Täiskasvanu õppimine. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.) Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 63-83.
- Rannut, Ü. (2003). Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes. TPÜ kirjastus.
- Raeste, E. (1998). Majanduslase suhtluspädevuse kujundamise võimalusi õpikus “Turumajandus *pro et contra*”. Magistritöö.
- Reilly, R. R. & McGourty (1998). Performance appraisals in team setting. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Reinthal, R. (2003). Võtmesõnaks on õpetaja. - Emakeel ja teised keeled, IV. Teesid. Tartu.
- Reinthal, R., Soll, M. (2003). Muukeelne haridus Eestis. Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26-27. Juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarinõupidamise materjale. M. Soll & T. Tender (toim.) Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus. Tartu, 17-29.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: a theoretical perspective. In Learning Strategies, ed. H. F. O'Neil, Jr., Academic Press, New York, pp 165-205.
- Rogers, C. (1969). Freedom to Learn, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A. (2004). Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons.
- Savignon, S.S. (1987). What's What in Communicative Language Teaching.- English Teaching Forum.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.

Soll, M. (2002). *Rahvusvähemused Eesti koolis*. – Haridus nr.4.

Soll, M. (2003). Missugustele kriteeriumidele peaks vastama muukeelses aineõppes kasutatav õppevara? Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26—27. Juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarnõupidamise materjale. M. Soll & T.Tender (toim.) *Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus*. Tartu, 89-91.

Sõtnik, N. (2003). Mida tuleb veel teha, et saavutada olukord, mis võimaldab gümnaasiumides õppetööd läbi viia eesti keeles? Kooli pidaja valikud ja vastutus. Eesti muukeelse kooli arendamisel aastatel 2003-2010. 26—27. juunil 2003.a. Tartus toimunud seminarnõupidamise materjale. M. Soll & T. Tender (toim.) *Integratsiooni Sihtasutuse Haridusprogrammide keskus*. Tartu 63-67.

Tammelo, E. (2005). Selveõpe kui õppevorm ja –meetod. Larissa Jõgi & Tiia Ristolainen (toim.) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 282-287.

Uuringu “Integratsiooni üldmonitooring 2005” aruanne:

http://www.meis.ee/pictures/terve_aruanne.pdf (vaadatud 07.10.2005)

Van Ek, J. A., Trim; J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.

Van Ek, J. A., Trim; J. L. M. (1996). *Vantage level. Modern languages*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning, Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe.

Vare, S. (2004). Eesti keel õppekeelena ja üleminek üldisele eesti õppekeelele gümnaasiumile. *Emakeel ja teised keeled IV*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Vassiltšenko, L., Pedastsaar, T., Soll, M., Kala, U. (1998). Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused haridussubjektide seas. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson. Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 149-186.

Vassiltšenko, L. Pedastsaar, T., Trasberg, K. (1998). Estica õpetamisest venekeelses koolis. Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson. Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 149-186.

Vooglaid, Ü. (1999). Lastekodu kui kasvukeskkond : harjutusi ja ülesandeid lastekodu kasvatajatele ja juhatajatele. SOS Lasteküla Eesti Ühing.

Võlli, K. (1998). Vene õppekeelega koolid keskhariduse riiklikule õppekavale ülemineku eel.

Weigle, S.C. (2002). Assessing writing. Cambridge: CUP.

Willis, J. A (1996). Framework for Task-Based Learning. Pearson Education Limited.

Willis, J. (1998). Task-based learning. English Teaching professional, lk.3- 7.

Lisad

1. Ankeet suhtluskeele õpiku “Sulle, õpetaja!” kasutajale.
2. Küsimustik õpiku hindamiseks.
3. Individuaalintervjuu märkmed.
4. Rühmaintervjuu märkmed.
5. Õpiku “Sulle, õpetaja!” analüüs.

Lisa 1. Ankeet suhtluskeele õpiku "Sulle, õpetaja!" kasutajaile**1. Missugused asjaolud soodustavad Teie arvates eesti keele õppimist (lisage juurde, järjestage)?**

- meeldiv, pingevaba õhkkond tunnis
 õpetaja heatahtlik suhtumine
 eesmärgistatud süsteemne tegevus tunnis
 huvitav õppematerjal
 arendav ja variatiivne kõnetegevus (rühmatöö, rollimängud, referaadid, kirjavahetus, dispuudid, iseseisev töö jms.)
 efektiivne metoodika

2. Miks te valisite õppimiseks just selle õpiku (tehke märke ✓ sobivatesse ruutudesse)? Kõige olulisem joonige alla.

- see on just mulle suunatud
 kirjastus reklaamis õpikut
 õpik on väliselt kutsuv
 õpik anti tasuta
 kolleegid mõjutasid
 mul on ükskõik, mille järgi õppida
 teemad tundusid huvitavad

3. Hinnake õpiku teemasid (tehke märke ✓ sobivasse ruutu).**a) huvi järgi**

Hinnang	Väga huvitav	Päris huvitav	Suhtusin ükskõikselt	Ei pakkunud erilist huvi	Minu jaoks igav
Teema					
1. Tere, õpetaja!					
2. Õpetaja rollid, isiksus...					
3. Meie õpilased.					
4. Eesti õpilased välismaa koolides.					
5. Kas on kerge olla koolijuht?					
6. Eesti kool läbi aegade.					
7. Koolirõõm. Koolimure.					

b) kasulikkuse järgi

Hinnang	Väga kasulik	Küllaltki kasulik	Suhtusin ükskõikselt	Polnud erilist kasu	Täiesti kasutu
Teema					
1. Tere, õpetaja!					
2. Õpetaja rollid, isiksus					
3. Meie õpilased.					
4. Eesti õpilased välismaa koolides.					
5. Kas on kerge olla koolijuht?					
6. Eesti kool läbi aegade.					
7. Koolirõõm. Koolimure.					

c) raskusastme järgi

Hinnang	Liiga raske	Kohati raske	Jõukohane	Kerge	Liiga kerge
Teema					
1. Tere, õpetaja!					
2. Õpetaja rollid, isiksus...					
3. Meie õpilased.					

4. Eesti õpilased välismaa koolides.					
5. Kas on kerge olla koolijuht?					
6. Eesti kool läbi aegade.					
7. Koolirõõm. Koolimure.					

4. Millistest läbivõetud teemadest oskaksite ettevalmistamata vestelda (nimetage)?

–

5. Millised läbivõetud vestlusteemad valmistavad Teile raskusi (nimetage)?

–

6. Kõige tulemuslikum oli minu jaoks (lisage juurde, järjestage).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> grammatika | <input type="checkbox"/> tekstide lugemine tunnis ja arutelu |
| <input type="checkbox"/> sõnavara omandamine | <input type="checkbox"/> kirjutamine |
| <input type="checkbox"/> suhtlemine tunnis | <input type="checkbox"/> tunniväline suhtlemine |

7. Hinnake oma edusamme selle õpiku kasutamisel osaoskuste kaupa (tehke märke ✓ sobivatesse ruutudesse).

	Edasimineik				
	Eriti märgatav	Märgatav	Tagasihoidlik	Vähemärgatav	Puudub
Vestlusoskus					
Kuulamisoskus					
Kirjutamisoskus					
Lugemisoskus					

8. Hinnake õpiku rubriike 10 palli ulatuses (maksimaalselt kasulik – 10).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ajaleht kirjutab | <input type="checkbox"/> Harjutame suhtlemist |
| <input type="checkbox"/> Tarkusetera | <input type="checkbox"/> Kõnetabelid |
| <input type="checkbox"/> Kordame õpitut | <input type="checkbox"/> Töötame keelenditega |
| <input type="checkbox"/> Päevik | <input type="checkbox"/> Klassiruumi eesti keel |
| <input type="checkbox"/> Kordame grammatikat | <input type="checkbox"/> Õpetaja naerab |

9. Kui kaua ühekorraga õppisite kodus eesti keelt?

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> iga päev | <input type="checkbox"/> harva |
| <input type="checkbox"/> 2-3 korda nädalas | <input type="checkbox"/> mitte kunagi |
| <input type="checkbox"/> kord nädalas | |

10. Sooritasin pärast kursuse lõppu

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> algtaseme eksami | <input type="checkbox"/> ei sooritanud mingit tasemeeksamit |
| <input type="checkbox"/> kesktaseme eksami | <input type="checkbox"/> kavatsen eksami lähiajal sooritada |
| <input type="checkbox"/> kõrgtaseme eksami | |

Täna ankeedi täitmise eest!

Lisa 2. Küsimustik õpiku hindamiseks

1. Kas õpiku raskustase vastab teie õppijate tasemele?
2. Kas teie õppijate huvid peegelduvad õpikus?
3. Kas õpiku õpikeskkond on õppijaile vastav (temaatika, sõnavara jms)?
4. Millised metoodilised võtteid teie enim meeldivad ja mis pole teie arvates õigustatud?
5. Kas oskuste arendamine on tasakaalustatud ja integreeritud?
6. Kuidas te hindate õpiku tekste?
7. Kas õpik suunab õppijaid omavahel suhtlema? Millised suhtlemisülesanded on õpikus õnnestunud/ebaõnnestunud?
8. Kas õpikus on piisavalt kommunikatiivseid ja loovülesandeid? Kas tähtsam on keele mõistmine või kasutamine?
9. Kas õpikut on teie arvates võimalik ka iseseisvalt õppides kasutada?
10. Kas rõhuasetus on keelefunktsioonidel/lausemallide kasutamisel või millelgi muul?
11. Kuidas hindate grammatika esitust õpikus?
12. Kas õpiku ülesanded toetavad sõnavara omandamist? Kas sõnavara hulk on piisav ja jõukohane?
13. Kas õpiku materjal on autentne/mitmekesine/ajakohane?
14. Kas õpik kajastab õpitavat keelt kõnelevate inimeste kultuuri?
15. Missugune on ajaloolise ja tänapäevase materjali osakaal?
16. Kuidas on omavahel seotud materjali esitus, harjutamine ja kordamine?
17. Kas materjali valikut toetavad seosed ja võrdlus õppija emakeelega?
18. Kas ja mil moel materjali kinnistatakse?
19. Kuidas hindaksite õpiku visuaalset külge/tähistusi/illustratsioone?
20. Kas õpetajal on õpikuga kerge või raske töötada? Miks? Kas õpetajal on kontrolliv või suunav roll?
21. Mida muudaksite õpiku ülesehituses, temaatikas, metoodilises strateegias, keelesisus?

Lisa 3. Individuaalintervjuu märkmed

Intervjuu toimumise aeg - 02.12.2005.

Koht - Kohtla-Järve

Õpetaja - X, 55-aastane, kõrgharidus, Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanud eesti filoloog, töötab muukeelsete täiskasvanute eesti keele õpetajana keelekursustel, Ida- Virumaa Kõrgkoolis, töökogemus eesti keele kui teise keele õpetajana umbes 10 aastat. Õpikut kasutab kursustel esimest korda, kuna varem pole rühm kunagi koosnenud ainult õpetajatest.

Intervjuu toimus eespool esitatud küsimuste järgi.

Õpetaja vastuste märkmed:

Õpiku raskustase ja õpikeskkond vastab õppijate tasemele. Õppijate huvid peegelduvad õpikus, kuna õppijad on samal ajal ka õpetajad ning tunnevad koolielu ja sellega seonduvaid probleeme. Mul on suhtluskursus, seetõttu meeldisid eriti teema alguses ja lõpus olevad beezis kastis olevad küsimused, aga ka teised sõnavara kinnistamise harjutused. Õpiku tekstid on head, võimaldavad polemiseerida, tõmmata paralleele oma kooli ja oma probleemidega. Õpik suunab suhtlema. Hea, et suhtlusharjutused on erinevad. Küsimustele vastamine kujunes tihti elavaks diskussiooniks. Keele mõistmine ja kasutamine on ühtviisi tähtsad, üks ei saa eksiteerida teiseta. Eesmärk on ju keelt kasutada. Õpik sisaldab piisavalt kommunikatiivseid ja loovülesandeid. Seda on võimalik ka iseseisvas töös kasutada, kui õppijal on eelnevalt kesktasemel keeleoskus olemas. Grammatika esitus eeldab eelnevaid teadmisi, aga kindlasti on vaja lisaks harjutusi. Neid saab muudest õpikutest ka. Õpiku ülesanded toetavad sõnavara omandamist ja sõnavara hulk on piisav ja jõukohane. Materjal on autentne ja ajakohane. Õpikut lehitsedes tundub, et tänapäevast materjali on rohkem, aga ka ajaloolist piisavalt. Materjali esitus, harjutamine ja kordamine on hästi seotud. Grammatikat peaks kindlasti lisaks andma. Illustratsioonid kergendavad arusaamist, võimaldavad anda mitmesuguseid ülesandeid, neid võiks rohkemgi olla. Õpikuga on hea töötada, õpetajal on nii suunav kui kontrolliv roll. Lisaks õpikusse L. Leesi artikli e-koolist, mis ilmub Õpetajate Lehes või mingi osa sellest, sest see teema on praegu väga aktuaalne. Üldse võiks pakkuda veel elulisi situatsioone, nii et õppija peaks need lahendama arutelu käigus, rollimängudes, intervjuud tehes. Hea oleks kui leiaks midagi ka tänapäeva kooli traditsioonide ja tähtpäevade kohta.

Lisa 4. Rühmaintervjuu märkmed

Intervjuu toimumise aeg – 09.12 2005.

Koht – Tartu

Osavõtjad:

Õpetaja A – 38-aastane, kõrgharidusega vene filoloog, lõpetanud TÜ. Töötab põhikohana muukeelse kooli eesti keele õpetajana, põhiliselt gümnaasiumiklassides. Suur kogemus õpetajatöös. Õpib ise TÜ avatud ülikoolis eesti keelt võõrkeelena. Õpetab 4 aastat eesti keelt täiskasvanute keelekursustel. Õpikuga “Sulle, õpetaja!” töötab 2 aastat.

Õpetaja B – 41-aastane, kõrgharidusega, lõpetanud Tartu Ülikooli eesti filoloogia. Töötab eesti koolis emakeeleõpetajana. Õpetab teist aastat uuritava õpiku järgi muukeelse kooli õpetajate rühma.

Õpetaja C – 27-aastane, kõrgharidusega, lõpetanud Tartu Ülikooli eesti keele võõrkeelena osakonna. Töötab vene kooli eesti keele õpetajana. Kogemusi veel vähe, aga tahtmine töötada olemas ja motivatsioon kõrge. Õpikuga töötanud pool aastat, aga studiumi ajal on ise selle järgi õppinud. Läheneb küsimustele nii õpetaja kui ka õppija seisukohalt.

Intervjuu toimus teemavaldkondade järgi.

Õpetajate arvamuste märkmed:

Õpikust

Õpik meeldib. Hea, et õpik ärgitab kaasa mõtlema ja ennast väljendama. Meeldib õpiku väljanägemine ja see, et pealkirja järgi oleks nagu mulle isiklikult kirjutatud. Üldiselt vastab õppija tasemele, aga mõnele on siiski raskevõitu. Õppija huvid peegelduvad õpikus, sest nad tahavad igal teemal kaasa rääkida. Õpiku materjal ja keelendid aitavad neil oma mõtteid keeleliselt väljendada. Õpikut saab ka iseseisvalt kasutada, aga peab olema teatav keeletase ja iseseisva töö kogemus. Õpikuga on kerge töötada, sest tööjuhendites on vihjed ka õpetajale. Selles mõttes on kerge, et harjutusi võib järjest teha. Metoodiliselt on kõik hästi läbi mõeldud. Domineerib õpetaja suunav roll. Kui lugesin õpikut esimest korda, oli see endale väga huvitav. Meeldib kordamise osa iga teema lõpus. See võtab olulisemad oskused kokku. Võib kasutada kontrolltööna või enesekontrollina. Hea, et kordamisosa jälgendab eesti keele tasemeeksami metoodikat. Õppijad saavad sellega harjuda. Veel võiks välja tuua õpiku lõpus olevaid konverentsi ja klassiruumi sõnavara. Väga tänuväärne materjal, seda saab kohe valmis kujul kasutada.

Õpiku temaatikast

Teemad on erialakesksed. Kõik on küll huvitav, aga ainult koolist rääkides läheb lõpuks igavaks. Õpik on temaatiliselt ühekülgne. Temaatika võiks olla laiem. On nii tänapäevast kui minevikuainelist materjali. Meeldib, et on ajaloolist ainet.

Sõnavara esitusest

Kohati on sõnavara korruga liiga palju antud. Samas on paljud sõnad varem õpitud. Sõnavara hulk on piisav ja jõukohane. Õpiku ülesanded toetavad sõnavara omandamist. Väga hea, et õpiku lõpus on eesti-vene ja vene-eesti sõnastik.

Grammatika esitusest

Mulle väga meeldib just see, et grammatikaga pole liialdatud. See pole ju grammatikaõpik. Grammatikaseletused ja –harjutused kasvavad välja väitlusteemadest. Harjutused on eritüübilised. Võiks käsitleda eesti keele käändeid, eriti sihitiskäändeid. Grammatikat peab juurde otsima, see on halb. Oleks võinud kõik ühes kohas olla.

Õpiku tekstidest

Tekstid on probleeme tõstatavad, see on hea. Meeldib, et tekste on ka perioodikast, st et need on autentsed. Tekstid sobivad keeleõppeks. Pole liiga pikad. Õppijad näevad erinevas stiilis tekste. On ajalehematerjali, ametlikku stiili, kõnekeelt. Kahju, et pole kuulamistekste. Lugemisteksti kuulamiseks kohandada pole alati kerge.

Osaoskuste integreeritusest

Kõik osaoskused on küll esindatud, kuid kahjuks puudub kuulamistekstide lindistus. Oskuste arendamine on tasakaalustatud ja omavahel seotud. Eriti head on suhtlemisülesanded. Õpik suunab õppijaid omavahel suhtlema. Palju on diskussiooni, väitlusi, rollimänge. Kirjutamisoskuste arendamine on põhiliselt viidud tunnist

välja. See on otstarbekas, sest kirjutamine võtab liiga palju kallist tunniajast ära. Hea, et kordamise tundides on erinevad osaoskused eraldatud. Põhirõhk on ikkagi sellel osaoskusel, mida õpetaja ise kõige rohkem valdab ja õpetada oskab. Ülekaalus on suhtluspädevuse õpetamine.

Õpitava keele kultuuri kajastamisest

Kogu õpik ongi koolikultuuri õpik. Muukeelse kooli õpetaja on eesti koolist kaugel. Muukeelse kooli kultuur erineb suuresti eesti kooli kultuurist. Kui rääkida *Estica*-esitusest, siis seda võinuks rohkem olla. Mulle tundub, et on piisavalt. Kui oleks rohkem, mõjuks see pigem pealesurumisena. Kus on võimalik, on kultuuriaspekt välja toodud. Näiteks maa- ja linnakooli võrdlus jms. Kogu teema “Eesti kool läbi aegade” on kultuuride võrdluse võtmes esitatud.

Õpiku illustatsioonidest

Kaane kujundus on rõõmsameelne ja kutsuv. Illustatsioonid on omapäraseid, kunstniku stiiliga peab harjuma. Kogu kujunduslik külg on küllalt õnnestunud. Natuke häirib, et ikoone on mõnel lehel liiga palju. Kahju, et õpik pole värviline.

Mida muudaks õpiku ülesehituses ja keelesisus?

Ei oskaks midagi muuta. Metoodiliselt on õpik väga hea. Teematika võiks olla mitmekülgsem, samas poleks see siis enam pedagoogide õpik. Kindlasti lisaks kuulamisharjutusi ja tekstide CD. Võiks lisada grammatikaharjutusi koos võtmetega. Hea oleks kui ka kordamisosal oleks õpiku lõpus võtmed, siis saaks seda enesekontrolliks kasutada.

Lisa 5. Õpiku “Sulle, õpetaja!” analüüs

Kaks õpikut, mis toetavad edasiminejat

Lia Eller

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli
õppeülesande täitja

Analüüsitava materjal:

- Roman Kallas. **Kõik on korras!** Эстонский язык. Практический курс и грамматика. J. Sarapu Kirjastus, 2001, 286 lk.
- Antidea Metsa, Anne Jänese. **Sulle, õpetaja!** Eesti keele suhtlusõpik kesktasemele. TEA, 2000, 264 lk.

Nii Antidea Metsa ja Anne Jänese «Sulle, õpetaja!» kui ka Roman Kallase «Kõik on korras!» on vene keele baasil loodud õpikud, mis on mõeldud täiskasvanud edasijõudnud eesti keele õppijate jaoks. Mõlemad õpikud on oluline täiendus praeguses eesti keele õpetamise situatsioonis, kus üha enam on eesti keele õppijate kellel on olemas algteadmised eesti keelest, ent kel samas on soov ja vajadus oma keeleoskust täiendada. R. Kallase õpiku iseloomustab eelkõige temaatiline mitmekülgsus kõnearendusteemades ja põhjalik kontrastiivne grammatikaülevaade, A. Metsa ja A. Jänese õpiku tugev kül on metoodiline läbimõeldus.

Edasijõudnud eesti keele õppijad ja nende õpetajad on lähiajal saanud oma kasutusse kaks head abilit: A. Metsa ja A. Jänese koostatud suhtluskeeleõpiku «Sulle, õpetaja!» ning R. Kallase õpiku «Kõik on korras!». Mõlemad õpikud on mõeldud eelkõige vene keelt emakeelena kõnelevale täiskasvanud keeleõppijale, R. Kallas näeb oma raamatu kasutajana ka gümnaasiumide lõpuklasside õpilasi. Sihtrühma seisukohalt on nende raamatute peamine erinevus asjaolu, et õpiku «Sulle, õpetaja!» kasutajatena tulevad kõne alla

eelkõige õpetajad või pedagoogiliste erialade üliõpilased, R. Kallase õpik on temaatiliselt mitmekesisem ning nii on suurem ka selle potentsiaalne kasutajaskond.

Ühtmoodi sümpaatne on õpikuautorite hoiak õppijate suhtes – vaadake ainult raamatute pealkirju, millest üks julgustab teadmiste omandajat fraasiga «Kõik on korras!», teine pöördub aga isiklikult õpetajate poole. Samuti jagavad mõlema raamatu autorid õppijale nõuandeid, kuidas materjali paremini omandada. R. Kallase õpikust leiab õppur näiteks mitu nõuannet, kuidas õppida uusi sõnu ja neid kasutada, A. Metsa ja A. Jänese õpiku sissejuhatuses on palju kasulikke näpunäiteid, kuidas õppematerjaliga tulemuslikumalt töötada. Märkimist väärib ka R. Kallase raamatus sisalduv venekeelne ülevaade eesti keele ajaloo kohta. Huvitavat infot leiab õppija sealt igal juhul, võib-olla suurendab see ka õpihuvi, nagu loodab autor.

A. Metsa ja A. Jänese õpik on eelkõige suhtlusõpik, autorid arutlevad koolieluprobleemide üle ning ärgitavad õppijat kaasa mõtlema, väitlema, ennast väljendama. Grammatikaseletused ja -harjutused kasvavad loogiliselt välja väitlusteemadest, harjutused on meeldivalt eritüübilised ja kontekstisidusad.

R. Kallase kursus on esitatud vestlus- ja grammatikateemade kokkuvõttena, raamatus on 14 kõnearendusteemat, millega seostuvad sõnavaraliselt ka grammatikaharjutused. Grammatikat eelistab autor seletada õppijate emakeeles. Just täiskasvanud õppurile on väga kasulik kontrastiivne lähenemine eesti-vene grammatikaprobleemidele. Vene keeles teisiti väljendatavaid või hoopiski puuduvaid grammatikakategooriaid (nt täis- ja enneminevik) on õppijale selgitatud venekeelsete näidete varal. Õpetamismeetodist lähtuvalt on R. Kallase grammatikaseletused põhjalikumad ja käsitletavate grammatikateemade hulk suurem. Nii näiteks ei ole A. Jänese ja A. Metsa õpikus eraldi käsitletud eesti keele käändeid (välja arvatud mitmuse osastav, üks eesti keele õppija igavesi komistuskive), R. Kallase õpikus on käänritel aga küllalt põhjalikult peatu-

tud. Õigustusi leiab mõlema raamatu autorile. Ühelt poolt võiks eeldada, et raamatut kasutav keeleõppija ei vaja enam põhjalikku ülevaadet eesti keele käänete paradigmat, teiselt poolt toonitab aga R. Kallas juba õpiku alapealkirjas, et tegemist on nii praktilise keelekursuse kui ka grammatikaülevaatega ning kordamine ei tee ju kunagi paha. Näiteks pole osastava käände puhul üleliigne rääkida ikka ja jälle täis- ja osasihitise kasutamisest.

Riivamisi on R. Kallase õpiku sissejuhatavas osas puudutatud ka eesti keele hääldusprobleeme ja esitatud huvitav hääldusharjutus.

Autorite hinnangul kulub õpiku «Sulle, õpetaja!» läbitöötamiseks umbes 70 õppetundi, ent autorid rõhutavad, et kursuse maht sõltub suuresti õppurite tasemest ja motivatsioonist. R. Kallase õpik eeldab autori sõnutsi vähemalt 100–120tunnist töötamist.

Traditsiooniliselt algavad mõlemad õpikud tutvumisteemaga. Lahendus võib mõjuda küll banaalsena, ent õppija seisukohalt on tegemist äärmiselt tänuväärse lähenemisega. Eks enese kohta oska kõik midagi öelda, kindlasti tuleb seda sageli teha ning nii annab see teema sissejuhatuseks õppijale meeldiva näed-ma-oskan-ju tunde, millelt edasi keerukamate teemade juurde liikuda.

Nagu eespool mainitud, on õpiku «Sulle, õpetaja!» teemavalik koolielu- ja õpetajatöökese. «Kõik on korras!» pakub arutlemiseks 14 erinevat teemat, millest osa on traditsioonilisemad (nt «Perekond ja olme», «Inimesed ja suhted»), teised päevakajalisemad (nt töötuseprobleemid, turvalisus). Mõlema õpiku tekstid edastavad uut infot ega alahinda täiskasvanud õppijat. A. Metsa ja A. Jänese õpiku tekstid pärinevad peaaesjalikult perioodikast, R. Kallasel aga ka ilu- ja teatmekirjandusest. Värskena mõjub asjaolu, et kummagi raamatu tekstid ei ole ainult Eesti-kesksed, vaid pakuvad ka võrdlusmaterjali muus maailmas toimuvast. Ometi tahtnuks R. Kallase õpikus iga konkreetse teksti puhul viidet, kust see on võetud. Allikate üldise loetelu leiab küll eessõnast, ent asjakohased olnuks täpsemad viited ka kõigi tekstide juures.

Mõlemas õpikus on rohkesti tõlget vene keelde. Kindlasti on see mugav ja kasulik nii õpetaja kui ka õppija jaoks. A. Metsa ja A. Jänese õpiku kasutaja käsutuses on veel ka eesti-vene, vene-eesti lühisõnastik, mis pakub õppurile enesekontrollivõimalust. Täiskasvanud õppur armastab täpsust ja kardab eksida ehk rohkem kui noorem keeleõppija. Pidev kontrollimisvõimalus toetab teda kindlasti tublisti.

Kui õpiku «Sulle, õpetaja!» autorid on pingsalt jälginud, et tähelepanu oleks pööratud kõigi osaoskuste arendamisele, ning kesken-
dunud ühe õppetunni piires nii rääkimisele, loetu mõistmisele, kirjutamisele kui ka keelendite õppimisele, siis «Kõik on korras!» ei eralda eri osaoskuste õpet nii selge joonega. Ei ühes ega teises õpikus ole spetsiaalseid kuulamisharjutusi, küll võib aga õpetaja vajaduse korral õpikutekste hõlpsasti kohandada kuulamis-
harjutusteks.

Väga erinev on vaatlusaluste õpikute kujunduslik-graafiline kül-
Raamatu «Sulle, õpetaja!» kujundus, graafilised lahendused ja illustratsioonid toetavad igati autorite püüdlusi. Teksti illustreerivad fotod ja joonistused on asjakohased, grammatikatabelid selged ja piltlikud, iga tööülesanne on tähistatud oma tingmäärgiga, mille kohta leiab seletuse raamatu algusest. Õpiku «Kõik on korras!» kujundusest paraku palju tuge ei saa. Raamatus napib materjali visuaalseks haaramiseks nii vajalikku õhku ja ruumi, ka grammatikatabelite graafilised lahendused jätavad soovida ning võiksid olla ülevaatlikumad. Küljendaja on kohati olnud ruumiga äärmiselt kitsi, hakkides paar harjutuse lõpulauset järgmisele lehele, samas on jätkunud aga ruumi laiutavatele ornamentidele õppetükkide lõpus (nt lk 166–167).

Kui «Sulle, õpetaja!» on õpik, mis eeldab tööd rühmas ja on kohandav ehk ka individuaalõppeks, siis «Kõik on korras!» pakub võimalusi ka iseõppijale. Nii võiks autor anda välja ka vihiku ülesannete lahendustega, et oma keeleoskust saaksid täiendada needki, kes mingil põhjusel ei saa või ei soovi õppida õpetaja juhendamisel.

Kokkuvõtteks

Mõlemad vaadeldavad õpikud on tõhus täiendus praeguses eesti keele õpetamise olukorras, kus üha enam on eesti keele õppijaid, kellel on algteadmised eesti keelest olemas, kuid kes tahavad oma keeleoskust täiendada. Roman Kallase õpik võiks pakkuda laiemat huvi eelkõige seetõttu, et temaatiliselt on see mitmekülgsem. Harjutuste-ülesannete ühetüübilisust peab kohati korvama õpetaja leidlikkus ja fantaasia. Anne Jänese ja Antidea Metsa õpik on seevastu metoodiliselt laitmatu, autorid on teinud suure töö õpetaja eestki – jääb ainult raamatuga tutvuda ja õppurite ette astuda. Isegi naljakesed tunni elavdamiseks on must valgel kirjas. Õhku jääb ainult üks kiusakas küsimus: kui palju leidub neid, kes on valmis 70 tundi huviga vestlema kooliteemadel?