

Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava

Sille Midt

Eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine 7.–9. klassi õpilaste keelevigadesse
ja vigadega tegelemine

Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Mare Kitsnik

Tartu 2021

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Keelevigade olemus	6
2. Keelevigadega tegelemine	21
2.1. Keelevigadega tegelemisest üldiselt	22
2.2. Suulise teksti vigadega tegelemine	25
2.2.1. Missuguseid vigu parandada	25
2.2.2. Millal vigu parandada	27
2.2.3. Kuidas vigu parandada	27
2.3. Kirjaliku teksti vigadega tegelemine.....	30
2.3.1. Missuguseid vigu parandada	30
2.3.2. Kuidas vigu parandada	32
2.3.3. Mida parandustega edasi teha	33
2.4. Mida vigadega veel teha.....	34
3. Uurimismaterjal ja uurimismetoodika.....	37
4. Uurimistulemused	41
4.1. Õpetajate arusaamad vea olemuse kohta.....	41
4.2. Vigadega tegelemine	50
4.2.1. Vigadega tegelemine kirjalikes tekstides	50
4.2.2. Vigadega tegelemine suulistes tekstides	56
4.2.3. Vigadega seotud muud tegevused.....	63
5. Kokkuvõte ja arutlus	68
5.1. Arusaamad vea olemusest	68
5.2. Suulise teksti vigade parandamine	72

5.3. Kirjaliku teksti vigade parandamine	75
5.4. Mida õpetajad vigadega veel teevad	77
5.5. Üldine kokkuvõte	79
Kirjandus	83
Abstract	95
LISAD	97
Lisa 1. Ankeet	97

Sissejuhatus

Kõik, kes on õppinud või õpetanud teist keelt, teavad, et õppijad teevad õppimisprotsessis vigu ja nendega tegelemine on keeleõpetaja töö oluline osa. Vigadega tegelemine on õppijaile motiveeriv ja tõhus, kui õpetajal on head teadmised vigade olemusest (vea mõiste, vigade põhjused, seos keeleoskuse arenguga) ja praktilised oskused vigade parandamise ning muude vigadega tegelemise võtete kohta.

Põhikooli vanem aste on keeleoskuse arengus väga oluline etapp. Praeguste nõuete järgi peavad põhikooli lõpetajad jõudma B1-tasemeni ehk iseseisva keelekasutaja madalama tasemeni, mis tähendab, et inimene tuleb toime (EKR: 2007). Ligikaudu kolmandik põhikooli lõpetajatest ei jõua praegu aga selle tasemeni (EIS). B1-taseme poole liikudes hakkavad õppijad ise aktiivselt keelt produtseerima, mis toob kaasa ka vigade arvu kasvu (Martin jt 2010). Samuti on teismelised psühholoogiliselt väga tundlikud. Seega on just selles vanuserühmas tark vigadega tegelemine väga oluline.

Varem on eesti keele kui teise keele õppijate vigu uuritud mitmel moel. Raili Pool (2007a) ja Diana Maisla (2014) on oma doktoritöodes käsitlenud eesti keele kui teise keele kõrgtaseme õppijate keelevigu ja nende arvatavaid põhjusi. Ülle Rannut on oma doktoritöös (2005) vaadelnud keelevigu ja nende tekkepõhjuseid sotsiolingvistilise keskkonna mõju nurga alt. On kirjutatud ka palju magistritöid, milles enamasti on uuritud keeleõppijate vigade tüüpe ja nende arvatavaid põhjusi veaanalüüsi meetodiga. Veidi on uuritud ka emakeelekõnelejate suhtumist teise keele õppijate vigadesse (Pajusalu 2004; Vaimann 2002) ja õpetajate parandamisstrateegiaid (Pool 2007b). Koostatud on ka mitmesuguseid teise keele õppijate vigade klassifikatsioone (Pool, Vaimann 2005; Rammo 2007; Verschik 2004; Krall 2008; EVKK jm). Mare Kitsnik (2018) on oma doktoritöös uurinud õppijate keelevigade arengut CAF-triaadi abil. Eesti Keele Instituudi loodud Sõnaveebis (2020) on eraldi osa keeleõpetajatele, milles on ka põhikooli eesti

keele teise keelena õppijate grammatilise pädevuse kirjeldused keeleoskustasemetega kaupa koos tüüpiliste kõrvalekalletega sihtkeelest.

Eesti keele kui teise keele õpetajate arusaamu vigade olemusest ning vigadega tegelemist ei ole siiani palju uuritud. Siinse magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas suhtuvad põhikooli vanema astme (7.–9. klassi) eesti keele kui teise keele õpetajad keelevigadesse ja kuidas nad enda hinnangul keelevigadega tegelevad.

Vastavalt töö eesmärgile on püstitatud uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate arusaamad vigade olemuse kohta?
2. Kuidas parandavad õpetajad enda hinnangul suulises ja kirjalikus tekstis esinevaid vigu ning mida keelevigadega veel teevad?
3. Kuivõrd kattuvad õpetajate arusaamad ja tegevused tänapäevaste teaduslike seisukohtadega teise keele arengu kohta?

Küsimustele vastuse leidmiseks on läbi viidud veebipõhine ankeetküsitlus, millele vastas 25 õpetajat, kes õpetavad eesti keelt teise keelena eri koolide 7.–9. klassides. Ankeetküsimuse vastuseid on analüüsitud kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt.

Magistritöö koosneb sissejuhatuses, viiest peatükist, kokkuvõttest arutlusest, kirjanduse loetelust, ingliskeelsest kokkuvõttest ja ühest lisast. Esimeses peatükis vaadeldakse keelevea olemust, esimese ja teise keele vigu, vigade põhjusi ja vigade osa keele arenguprotsessis teaduslikust seisukohast. Samuti antakse ülevaade eesti keele kui teise keele vigade teemalistest uurimustest. Teises peatükis käsitletakse teoreetilisi seisukohti vigadega tegelemise kohta keeleõppes. Kolmandas peatükis tutvustatakse uurimismaterjali ja uurimismeetodit. Neljandas peatükis on esitatud uurimistulemused ning viiendas peatükis arutatakse nende üle ja leitakse vastused uurimisküsimustele.

Magistritöö tulemusi saab kasutada õpetajakoolituse arendamisel. Samuti on õpetajatel võimalik magistritöö tulemuste põhjal oma tööd põhjalikumalt analüüsida ja vigadega tegelemisega seotud tegureid töös teadlikumalt arvesse võtta.

Täna väga kõiki õpetajaid, kes vastasid ankeetküsitlusele ja jagasid oma arvamusi keelevigade ja nendega tegelemise teemal.

1. Keelevigade olemus

Iga inimene oskab vähemalt üht keelt – esimest (ingl *first language*) ehk emakeelt. Lisaks oskab suur osa inimesi veel mõnd keelt, mida keeleteaduses nimetatakse üldistatult teiseks keeleks (ingl *second language*). (Gass, Selinker 2008: 1, 7) Esimese keele esmase suhtlusoskuse omandavad (ingl *acquire*) lapsed suures osas alateadlikult ja küllalt sarnasel tasemel. Edaspidi õpivad ja omandavad inimesed esimest keelt koolis ning kogu elu jooksul vastavalt suhtlusolukordadele, milles viibivad, ja tekstidele, millega kokku puutuvad. (Kitsnik 2018: 38) Teist keelt õpitakse (ingl *learn*) väga sageli juba algusest peale teadlikult (Ellis 2005: 306–307), kuid sellega koos toimub alati ka keele alateadlik omandamine (Kaivapalu, Martin 2010). Teise keele oskuse tasemelt erinevad inimesed väga palju: mõned omandavad teise keele peaaegu sama hästi nagu esimese, teised aga jäävad pidama palju madalamale tasemele (Kitsnik 2018: 41). Nii esimese kui ka teise keele omandamise protsessiga kaasnevad keelevead (ingl *language error, language mistake*). Vigu on üldiselt defineeritud kui kõrvalekallet normist. Normi on aga defineeritud mitmel eri viisil. Keelenormi saab määratleda kui keelestandardit aga ka selle järgi, kuidas emakeelne kogukond mingit vormi aktsepteerib (Housen jt 2012: 4). Näiteks vormi *järgi* kasutatakse sageli normingupärase *järele* tähenduses (nt *lähen lapsele lasteaeda järgi*). Seega ei häiri selline viga suurt osa emakeelekõnelejatest ja seetõttu ei peaks seda teise keele õppija puhul üldse veaks pidama. Veaks peaks sellise lähenemise järgi pidama vaid neid kõrvalekaldeid, mis mõjuvad emakeelekõnelejale häirivana. (Housen jt 2012: 4; Pool 2007a: 16)

On eristatud kahte tüüpi keelevigu: süsteemsed vead (ingl *errors*) ja juhuslikud vead (ingl *mistake*). Esimesed on sellised, mida keeleõppija ise parandada ei oska, need on osa keeleoskuse arenguprotsessist ja annavad seega infot arengukohtadest. Juhuslikke vigu nimetatakse eesti keeles ka keelevääratusteks või eksimusteks. Neid põhjustavad sageli meeleseisundist tulenevad tegurid, nagu väsimus või ärritus, ja need ei peegelda õpilase

teadmisi või oskusi. Sellised vead on õpilane võimeline ise parandama. (Corder 1981: 10) Praegu ei tehta vigadel ja eksimustel suurt vahet, sest on raske eristada, mis põhjusel on viga tegelikult tekkinud. Vigu tehakse nii esimese kui ka teise keele omandamisel. Osas 1.1 vaatlen lühidalt esimese keele omandamisega kaasnevate keelevigade olemust ja osas 1.2 vaatlen põhjalikumalt teise keele õppimise ja omandamisega kaasas käivate vigade olemust.

1.1. Esimese keele omandamisega kaasnevad keelevead

Tänapäevased seisukohad esimese keele omandamise (ingl *first language acquisition*) kohta põhinevad konstruktivistlikul (ingl *emergentism*) ja kasutuspõhisel keelekäsitlusel (ingl *usage-based theory*). Konstruktsioonid koosnevad sõnade ja grammatiliste vormide omavahel põimunud ühikutest, nagu *too siia* ja *anna see*. Esimese keele omandamine toimub keelekeskkonnas koos üldiste kognitiivsete võimete arenguga. Lapsed saavad pidevalt palju keelelist sisendit ehk kuulevad autentset keelekasutust, mis on seotud kontekstiga. Seejärel hakkavad nad järk-järgult ise keelt kasutama. Selliste kognitiivsete mehhanismide abil, nagu mustrite märkamine, kategoriseerimine ja analoogia loomine, omandavad lapsed sel viisil sisendist kogu endale vajaliku keelematerjali. (Vihman 2018: 628–629)

Väga suur osa laste kõnest koosneb sellest sõnavarast ja nendest vormidest, mida nad kuulevad keelelisest sisendist ehk endale suunatud kõnest. Alguses märkavad lapsed sisendist analüüsimata konstruktsioone, mida hakkavad kasutama terviküksusena, näiteks *eitaha*, *veelpiima*. Sisendi kuulmise ja konstruktsioonide kordamise kaudu hakkavad lastel alateadlikult tekkima sagedaste konstruktsioonide üldistatud mõisted, mille abil nad hakkavad neid loovamalt kasutama. Näiteks saavad nad sageli kuulnud konstruktsioonist *toosiia* tuletada üldistatud produktiivse skeemi *too + x*, mis võimaldab luua palju uusi konstruktsioone, nagu *too nuku*, *too kiisu*, *too juua*. (Vihman 2018: 628)

Lapsed teevad esimese keele omandamisprotsessis alati ka vigu ehk kasutavad konstruktsioone ebatäpselt. Näiteks moodustavad nad morfoloogia varasel

omandamisperioodil peamiselt vaid kahesilbilisi või kahesilbilisteks lühendatud vorme, nagu *sitikas* > *siti*, *traktor* > *takku/takka* (Argus 2008: 18). Konstruktsioone üldistades ja ise loovalt produtseerima hakates tekivad nn üldistusvead. Näiteks põhjustab eesti laste jaoks vormide moodustamisel raskusi lõpuvaheldus, mis nõuab peale häälikute-morfeemide lisamise sageli ka lõpuhäälikute vahetamist. Laste jaoks on lõpuhäälikute lisamine läbipaistvam, mistõttu nad teevad vigu, nagu *kaussi* > *kausi-t* ja *tühja* > *tühja-sse*. (Argus 2008: 20)

Neid sõnu ja vorme, mida lapsed sageli kuulevad, kasutavad nad täpsemini kui harva kuulnud sõnu ja vorme (Vihman 2018: 632). See tõendab konstruktsioonide esinemissageduse olulisust sisendkeeles – mida sagedamini keeleomandaja mingit konstruktsiooni kuuleb, seda paremini ta aju seda töötleb ja seda kiiremini ning täpsemalt see omandatakse (Tomasello 2003).

On ka leitud, et vanemate ja teiste täiskasvanute lastele suunatud kõne sisaldab täpsustusi või parandusi selle kohta, mida laps öelnud on. Parandusi ei tehta eksplitsiitselt ehk viga selgelt välja tuues, vaid pigem kordavad vanemad kuulnud vea küsivalt või jutu jätkuna õigesti üle. Laste kõnes parandatakse (alateadlikult) kõiki veatüüpe, paranduste osakaalu vähendatakse vastavalt lapse kõnes esinevate vigade vähenemisega. (Chouinard, Clark 2003: 36–38)

Lapsed omandavad keelt eri kiirusega (Vihman 2018: 627), kuid näiteks eesti laste puhul on leitud, et selle vormimoodustuse, mis neile suunatud kõnes esineb, omandavad nad juba kolmeaastaselt. Mõned ebatäpsused objekti käändevalikus ja tüvevahelduslikes sõnades võivad aga siiski mõnevõrra kauem püsida. (Argus 2008: 25)

Kokkuvõttes võib öelda, et vead on keelearengu loomulik osa. Kui alguses koosneb lapse keel keeletükkidest (ingl *chunks*), siis keelt palju kuulates ja kasutades muutuvad tükid peagi produktiivseteks üldistatud skeemideks, tänu millele saab luua juba palju uusi tähendusi. Vead käivad loova keele kasutamise ja katsetamisega paratamatult kaasas. Vead on väärtuslikud keeleuurijaile, sest annavad infot selle kohta, kuidas lapse keel areneb (nt teatud perioodil ainult kahesilbilised sõnad) ning milliseid keelesiseseid reegleid on raskem omandada.

1.2. Teise keele omandamisega kaasnevad vead

Üldised protsessid, mille kaudu keelt omandatakse, on esimese ja teise keele puhul sarnased. Ka teise keele omandamiseks on vaja saada palju autentset keelelist sisendit ja võimalust ise keele kasutamist proovida. Ka teise keele omandajad hakkavad kasutama kõigepealt sisendis sageli esinevaid konstruktsioone ja teevad selle juures vigu (Eskildsen 2008; Martin jt 2010).

Teise keele omandamine erineb siiski mõnes aspektis esimese keele omandamisest. Enim eristab teise keele õppijat esimese keele õppijast see, et ta oskab juba vähemalt ühte (esimest) keelt ja lähtub uue keele puhul eeldusest, et need on üldjoontes üksteisele sarnased (Ellis 2013: 1; Kaivapalu 2017: 243). Esimese keele oskus toetab iga järgmise keele omandamist, sest palju aspekte ongi inimkeeltes sarnased. Samas võib esimese keele oskus hakata uue keele omandamist teatud määral segama, kui üle kanduvad ka sellised sõnad või struktuurid, mis on keeltes mõnevõrra erinevad. (Kaivapalu 2017: 243–244)

Teiseks eristab esimese ja teise keele omandajaid nende õppimismotivatsioon. Esimest keelt omandaval lapsel on see väga tugev ja ta tahab kõnelda täpselt nii, nagu teda ümbritsevad inimesed. (Corder 1981: 8; Tomasello 2000: 313) Teise keele omandajate motivatsioon võib suurel määral varieeruda väga tugevast väga madalani, mis kahtlemata mõjutab nii uue keele omandamise kiirust kui ka täpsust (Ellis 1985: 11). Kolmandaks ei saa teise keele õppijad sageli ka nii suurt ja autentset keelelist sisendit ega nii palju võimalusi ise keelt kasutada kui esimese keele omandajad, mis takistab samuti uue keele omandamist (Kitsnik 2018: 40).

Teise keele omandajate ja õppijate vigadele pööratakse palju enam tähelepanu kui laste esimest keelt õppides tehtud vigadele – neid uuritakse ja püütakse leida nende põhjusi. Esimeseks vigade põhjuseid seletavaks teooriaks sai 1950.–1960. aastatel loodud strukturalistlik-kontrastiivne teooria (ingl *contrastive analysis*), mille kohaselt tulenevad vead peamiselt õppija esimese ehk lähtekeele (ingl *source language*) ja teise ehk sihtkeele (ingl *target language*) struktuurierinevustest. Kuna neid erinevusi peeti teise keele omandamisel takistavaks teguriks, hakati keelte struktuure omavahel võrdlema ja õppijale

veahtlikke kohti otsima. Veahtlikeks peeti neid sihtkeele ilminguid, mida lähtekeeles ei ole, ja selliseid juhtumeid, kus ühele lähtekeele keelendile leidub sihtkeeles mitu vastet. (Kaivapalu 2007: 17) Esimesel juhul on vene emakeelega õpilasele veahtlikud näiteks eesti keele tagasõnad, sest vene keeles on kasutusel ainult eessõnad, teisel juhul aga eesti tegusõnade kaks infinitiivi, kuna vene keele verbidel on vaid üks infinitiiv. Hiljem saadi aru, et kõiki vigu ei ole võimalik seletada emakeele ja sihtkeele struktuurierinevustega (Verschik 2002: 77). Nii tekkis vajadus laiema käsitluse järele sellest, kuidas ja miks vead keeleõppes tekivad.

Vigade eri põhjuseid hakati esimesena eristama veaanalüüsi teoorias (ingl *error analysis*) 1970. aastatel. Veaanalüüsiga tehti kindlaks, et õppijate produtseeritud suuline ja kirjalik keel ehk *õppijakeel* (ingl *learner language*) on variatiivne. Näiteks võib õpilane kasutada üht struktuuri samas kirjutises mõnedes kontekstides sobivalt, kuid teistes ebasobivalt. Oluline leid on seejuures asjaolu, et vead ei esine õppijakeeles suvaliselt, vaid väga süsteemselt. (Ellis, Barkhuizen 2005: 55) Näiteks eksivad eesti keele kui teise keele õppijad regulaarselt verbi *pidama* reksiooniga (*pean teha*) või ütlevad liitvormi *ei ole teinud* asemel liitvormi *ei teinud*. Teiseks pandi tähele, et vead on pidevas arengus (Ellis, Barkhuizen 2005: 55). Näiteks kui eesti keele algtaseme õppija ei ole harjunud numbri järel osastavat kasutama, ütleb ta *kaks õunad*. Kesktaseme õppija jaoks ei ole aga raskuskohaks hulga fraasi reegel, vaid arvu järel nõutava laiendi osastavas käändes moodustamine, ja tema ütleb *kaks õunaid*. Kolmandaks leiti tõendeid sellest, et õppijakeeles võivad teatud kõrvalekaldelised vormid kivineda (ingl *fossilize*) ehk vaatamata õpetaja juhendamisele õppijakeelde püsima jääda (Ellis, Barkhuizen 2005: 56).

Veaanalüüsi tulemused andsid kinnitust teooriale (Ellis, Barkhuizen 2005: 55), et õppijal on individuaalne sisemiste reeglitega keelesüsteem ehk *vahekeel* (ingl *interlanguage*) (Selinker 1972). Selle teooria järgi saab vahekeel edasi areneda ainult siis, kui õppija katsetab sihtkeele suhtes oma hüpoteese. Vead on katsetamise puhul vältimatud ja seega keele arenemise seisukohalt olulised. (Corder 1967; Ellis 1999: 47 järgi) Selinkeri järgi (1972: 217–219) kujundavad vahekeelt sellised protsessid nagu keeleline ülekanne (ingl *language transfer*), üleüldistamine (ingl *overgeneralization*) ja lihtsustamine (ingl *simplification*). Esimesel juhul tekivad vead sihtkeelde esimese keele struktuuride

ülekanandumise tulemusel, näiteks kui vene keeles öeldakse *мама Андрея* (eesti *Andrei ema*), siis võib see mall kanduda üle sihtkeelde **ema Andrei*. Üleüldistamisega on tegu siis, kui sihtkeele reeglit laiendatakse ka mittesobivatele juhtudele, näiteks võib eesti keele õppija laiendada lihtmineviku *si*-tunnust ka verbidesse, kus peaks kasutama *i*-tunnust (*nägisin*). Keele lihtsustamist kasutab õppija siis, kui ta ei ole teatud reegleid veel omandanud, näiteks *temast vasakul* asemel ütleb *tema vasakul*, sest ta kas ei tea seda reeglit või oska seda veel kasutada. (Selinker 1972: 217–219)

Keele omandamise kohta on veel arvatud, et selle areng kulgeb kindlate etappidena ettemääratud järjestuses. Pienemann (1984: 186) püstitas selle alusel õpetatavuse hüpoteesi, mille eesmärk oli välja selgitada, kas loomuliku keele omandamise järjekorda on võimalik formaalse õpetusega muuta. Tulemused näitavad, et õpilane saab omandada vaid neid struktuure, mida ta on valmis omandama. Formaalse õppega on võimalik teatud protsesse kiirendada, kuid õpilasel ei ole võimalik välise sekkumisega oma arenguastmest kõrgemal tasemel keelestruktuuride õppimisega kõrgemale tasemele jõuda. (Pienemann 1984: 206)

Lightbown (1985: 177) on siiski täheldanud, et keeleoskus ei kujune kumuleeruvalt pidevalt tõusvas joones. Isegi kui õpilane on mõnda struktuuri palju praktiseerinud ja paistab olevat õpitud struktuuri omandanud, siis uute elementide vahekeelde sisenemine võib selle sama üksuse kasutustäpsust taas langetada. Kognitiivsest teooriast lähtudes tingib täpsuse languse restruktureerimine: kui uus üksus siseneb arenevasse süsteemi, siis algab selle korrastamine ja olemasolevasse süsteemi lõimimine, mille tagajärjel tuleb osa keelesüsteemist restruktureerida (McLaughlin 1989). Seega on vigade hulga kasv märk sellest, et toimub uute teadmiste omandamine ning keel muutub keerukamaks (Lightbown 1985: 177).

Restruktureerimisega käib käsikäes ka keeleüksuste automatiseerumine. Iga keeruka kognitiivse oskuse arendamine eeldab, et teatud toimingud on muutunud automaatseks, sest see vabastab kognitiivset ressursi, mis on vajalik suuremat kontrolli ja tähelepanu nõudvate ülesannete täitmiseks. Tänu automaatseks muutunud keeleüksuse kasutusele ei pea õppija sellele eraldi tähelepanu pöörama ning selle arvelt on tal võimalik lõimida keelekasutusse neid struktuure, mis ei ole veel automatiseerunud. (McLaughlin 1989:

133–134) Samas kui õpilane on mingis aspektis automaatsuse saavutanud, ei pruugi see veel tagada korrektset keelekasutust. Näiteks kui õpilane kasutab modaalverbidega *tohtima* ja *võima da*-infinitiivi, siis selle seose automaatseks muutudes võib toimuda laienemine ka *pidama*-verbi kasutusse. Et saaks toimuda teadmiste restruktureerimine, on vaja ka omandatud teavet korrastada ning teadmisi täiendada (McLaughlin 1989: 136).

Alates 1990ndate keskpaigast on õppija keeleoskuse arengut hakatud uurima CAF-triaadi abil. Selle järgi toimub keeleoskuse areng kolmes dimensioonis: keerukus (ingl *complexity*), täpsus (ingl *accuracy*) ja sujuvus (ingl *fluency*). (Housen jt 2012: 3) Keerukus jaguneb absoluutseks ja suhteliseks keerukuseks. Esimest hinnatakse üldjuhul kvantitatiivselt leksikaalgrammatiliste vormide ja nende tähenduste kombinatsioonide arvu põhjal (Bulté, Housen 2012: 24). Mida rohkem eri leksikaalgrammatilisi vorme õppijakeeles esineb ning mida rohkem tähendusi need edastavad, seda keerukam see on (Kitsnik 2018: 23). Suhteline keerukus lähtub sellest, kui suurt mentaalset pingutust nõuab õpilaselt keeleüksuse omandamine, töötlemine või verbaliseerimine (Bulté, Housen 2012: 36). Näiteks on tingivas kõneviisis *tahtma*-konstruktsioonid suhteliselt keerukamad kui kindlas kõneviisis: tingivas kõneviisis saab konstruktsioonide kasutus sagedana alles siis, kui kindla kõneviisi konstruktsioonide kasutus on automaatsemaks muutunud ega nõua enam nii palju kognitiivset ressursi (Kitsnik 2018: 124).

CAF-triaadi sujuvust mõõdetakse tavaliselt suulise teksti sarnasuse põhjal esimese keele kõnelejade keelekasutusega. Sujuvuse näitajateks on kõnelemistempo, pauside arv ja asukoht tekstis, eneseparanduste arv ja asukoht tekstis ning korduste arv ja asukoht tekstis (Housen jt 2012: 5).

CAF-triaadi täpsust hinnatakse selle järgi, kui võrd kaldub õppijakeel kõrvale sihtkeele normist, ja kõrvalekaldeid nimetatakse tavaliselt *vigadeks*. Vigade piiritlemisel on oluline eristada normitud kirjakeelt vabast keelekasutusest, kus ka emakeele kõnelejal võib esineda ebastandardseid vorme ja väljendusviisi. Samas tunneb emakeeles kõneleja ära, kui ta loeb või kuuleb võõrkeelena kõneleja teksti, sest seal leidub kõrvalekaldeid, milles ta emakeelena valdajana üldjuhul ei eksiks. Neid aspekte arvestades loetakse veaks see, mis ei ole olukohane ja mida emakeeles kõnelejad ei aktsepteeriks. (Housen jt 2012: 4)

Uuem lähenemine teise keele omandamise ja keelevigade uurimisele on sarnaselt esimese keele arengu uurimisele keelekonstruktsioonide arengu jälgimine (Martin jt 2010, Eskildsen 2008, Kitsnik 2018). Konstruktsioone on võimalik omandada keeletükkide, poolavatud või täielikult avatud skeemidena. Keeletükk (ingl *chunk*, *fixed formula*) on omandatud sisendkeelest terviklikul kujul, näiteks fraasid *head aega* ja *vihma sajab*. Kui keeleomandaja kuuleb palju üht tüüpi konstruktsioone, tekib tal selle mõjul poolavatud või täiesti avatud skeemi mõiste. Poolavatud skeemi (ingl *partly fixed formula*) puhul jääb osa konstruktsioonist muutumatuks, konstruktsiooni ülejäänud osa täidab keeleomandaja aga omal valikul. Näiteks kui õppija kuuleb palju selliseid konstruktsioone nagu *head uut aastat*, *head isu*, *head teed*, hakkab ta tajuma skeemi *head + mida?* ja suudab analoogia toel seda konstruktsiooni tüüpi produktiivselt kasutama hakata, öeldes näiteks *head eksamit*. Täielikult avatud skeemid (ingl *fully schematized constructions*) kujutavad konstruktsiooni veel suuremat üldistust, näiteks *head päeva* üldistus on *osastavas käändes omadussõna + mida?*. Nii saab hakata looma soove, nagu *kaunist päeva*, *toredat nädalavahetust* ja *turvalist sõitu*. (Kitsnik 2018: 34)

Kui keeleõppija hakkab kasutama produktiivseid skeeme ning nende põhjal uutes kontekstides uusi väljendusi looma, põhjustab see vigade arvu tõusu. Näiteks võib algtasemel õpilane analoogiale toetudes luua konstruktsiooni *head päeva* põhjal konstruktsioone *head sööki* (kohvikus lauakaaslasele sihtkeelepärase *head isu* asemel) või *head eksami* (kasutades mittetäpset käändevormi).

Selleks, et konstruktsiooni täpsemalt tajuda, peab õppija saama näha ja kuulda samu konstruktsioone autentsetes sisendis korduvalt. Mida sagedamini ta konstruktsiooni tajub, seda kergemini ta konstruktsiooni omandab ja sujuvamalt kasutama hakkab. (Kitsnik 2018: 36) Teise keele õppijad õpivad keelt sageli formaalharidussüsteemis (koolis, kursustel), mistõttu on sisendkeele maht piiratud õpetajalt ja klassikaaslastelt kuulduga ehk nad saavad liiga vähe autentset sisendit. Samuti ei saa nad alati keelt piisavalt palju kasutada, mistõttu ei jõua nende konstruktsioonid piisavalt automaatseks muutuda. (Kitsnik 2018: 40–41) Teise keele omandajad saavad ka sisendist osaliselt aru eelnevate teadmiste põhjal ega märka seetõttu kõiki keelelisi tunnuseid. See põhjustab sisendkeele ebatäielikumat analüüsi. Näiteks saavad inglise keele kui teise keele algajad õppijad

minevikku väljendavatest lausetest aru ajamäärsõnade (eile, möödunud nädalal jmt) abil ega märka seetõttu lihtmineviku tunnuseid ja kasutavad selle asemel olevikuvorme. (Wulff, Ellis 2018: 47–48) Teise keele omandajad võtavad sageli alateadlikult appi ka esimese keele konstruktsioonitüübid (Ellis 2013: 2, 12).

See kõik põhjustab teise keele õppijate konstruktsioonide suurema ebastabiilsuse kui esimese keele puhul. Kui konstruktsioon on õppijate jaoks lihtne, võivad nad seda kasutada üsna täpselt juba algtasemel (Martin jt 2010: 72). Õppijate jaoks keerukamate ehk veaohlike konstruktsioonide puhul on näidatud olulist seaduspärasust õppijakeele arengus: enne kui sellised konstruktsioonid muutuvad täpseteks, peab kasvama nende esinemissagedus õppijate endi loodud tekstides (Martin jt 2010: 57). Näiteks kasvab (A2)B1-taseme soome keele õppijatel palju transitiiivkonstruktsioonide esinemissagedus, kuid see toob kaasa ka palju sihitise käändevigu. B2-tasemel sihitise käändekasutus aga stabiliseerub ja muutub täpsemaks. (Martin jt 2010: 69) Kokkuvõttes on ebatäpsete ja täpsete vormide vaheldumine teise keele omandaja konstruktsioonide puhul tavaline ning vigade arvu kasv võib tähendada ka keelelist arengut.

Euroopa keeleõppe raamdokumendi kommunikatiivsete keeleoskustasemete juurde on nüüdseks loodud ka mitme eri keele põhised leksikaalgrammatilised kirjeldused, millest saab üksikasjalikku infot tasemepõhiste konstruktsioonide kasutuse, sh nende esinemise täpsuse kohta (vt English Profile). Ka eesti keele kohta on loodud esmane grammatikakirjeldus keeleoskustasemete kaupa (vt Sõnaveeb 2020), mida vaadeldakse lähemalt osas 1.3.

Kokkuvõttes võib öelda, et teise keele õppijate vigadele pööratakse suurt tähelepanu. Vigu uuritakse ja analüüsitakse pidevalt, kuid seejuures keskendutakse peamiselt morfosüntaktilistele vigadele. Arusaam vigade olemusest on aja jooksul arenenud. Kui varem peeti vigu probleemiks, millele tuleb leida lahendus, siis tänapäeval nähakse vigu pigem keeleomandamise protsessi loomuliku saatjana, mille seaduspärasusi on vaja tundma õppida.

1.3. Eesti keele kui teise keele vigade uurimine

Eesti keele kui teise keele arengu uurimisel on vigade uurimisele palju tähelepanu pööratud. Raili Pool (2007) ja Diana Maisla (2014) on oma doktoritöodes käsitlenud eesti keele kui teise keele kõrgtaseme õppijate keelevigu ja nende arvatavaid põhjusi. Ülle Rannuti (2005) doktoritöös on keelevigu ja nende tekkepõhjuseid avatud sotsiolingvistilise keskkonna mõju nurga alt. Veeanalüüsi meetodit kasutades on kirjutatud suur hulk bakalaureuse- ja magistritöid (vt Ratasseppe 2005; Šarapova 2005; Smolin 2006; Pastuhhova 2007; Kitsnik 2007; Kivi 2013; Antropova 2015; Timofejeva 2015; Špakovskaja 2016; Tšugai 2018), kus on välja selgitatud, millised raskused esinevad valitud keelevaldkondades ning kuidas mõjutab keelekeskkond ja vene emakeel eesti keele omandamist.

Õppijakeele arengut ja minevikuajade omandamise raskuspunkte on 6.–9. klasside näitel uurinud oma bakalaureusetöös Julia Šarapova (2005). Uurimistööst selgub, et eesti keele vormimoodustuse keerukusest tulenevalt on vene õpilastel raskusi ennekõike lihtmineviku moodustamisega, kuid enne- ja täismineviku korral eksitakse lähtekeeles vastavate kategooriate puudumise tõttu nii moodustuse kui ka kasutusega. Lihtmineviku moodustamisel tekib vigu verbitüve, tunnusevaliku ja pöördelõppudega. Täis- ja enneminevikku asendatakse peamiselt oleviku- või lihtminevikuvormidega ning moodustamisel on raskuskohaks ennekõike verbitüve valik. Oluline on ka järeldus, et nooremate klasside vead on põhjendatavad uue materjali hulga suurenemisega, sest varem omandatu ei jõua süsteemseks muutuda.

Emakeele mõju vene üliõpilaste eesti keele kasutusele on oma bakalaureusetöös uurinud Maria Ratasseppe (2005) ja Olga Pastuhhova (2007). Ratassepa tööst selgub, et emakeele mõjul teevad Ida-Virumaa abituriendid reksioonides peaaegu sama palju vigu kui muudel põhjustel kokku. Pastuhhova (2007) tulemused näitavad, et vene üliõpilastel tekib nii suulises kui ka kirjalikus keeles emakeele mõjul põhinevaid vigu enim sõnajärjes ning eriti objektikäänete kasutuses, vähim aga reksioonis.

Svea Tarkin (2021) on uurinud hiina emakeelega eesti keele õppijate kindla kõneviisi oleviku ja lihtmineviku vormide kasutust ning seda, mis on nende jaoks keerukas ja kuidas nad ise oma keelelisi valikuid seletavad. Tulemused näitavad, et nii lihtminevikukui ka olevikuvormide moodustamisel eksitakse enim astmevahelduslikes verbides. Lihtmineviku puhul eksitakse eriti verbides, kus verbi *ma*-infinitiiv ja oleviku- või lihtminevikuvormid on erinevas astmes. Sarnaselt eksitakse ka olevikuvormides siis, kui *ma*-infinitiiv erineb olevikuvormist. Veel selgus, et raskusi esines lihtminevikus *is*-tunnusega lõppevates verbides. Probleemiks oli ka lihtminevikutunnuse topeldamine seal, kus lihtmineviku 3. pööre nõuab *-s*- tunnust: kuna *-si-* on õppija jaoks sagedam ja läbipaistvama tähendusega vorm kui *-s-*, siis lisatakse sellele ka *-si*-tunnus. Astmevahelduslikes verbides eksivad kindla kõneviisi oleviku- ja lihtminevikuvormide moodustamisel ka vene emakeelega õppijad (vt Sõnaveeb 2020).

Paljud autorid on loonud eesti keele kui teise keele õppijate vigade klassifikatsioone.

Vene emakeelega üliõpilaste keelevigu on klassifitseerinud Raili Pool ja Elle Vaimann (2005, 2006), Sirje Rammo (2007), Anna Verschik (2004) ja Ingrid Krall (2008). Pool ja Vaimann (2006) on uurinud kivinemisnähtusi kesk- ja kõrgtasemel üliõpilaste kirjalikes tekstides. Nad on järjestanud saadud vealiigid esinemissageduse järgi. Uurimistulemused näitavad, et sagedasemateks vealiikideks ka kõrgtasemel on sõnajärg, sõnavalik ning täis- ja osasihitise valik. Rektsioon (sh *ma-* ja *da-*infinitiiv) on sageduselt kuuendal kohal.

Anna Verschik (2004) on klassifitseerinud vigu, mis esinevad kõrgtasemel üliõpilaste kirjutistes. Ta on uurimismaterjalist välja jätnud vormimoodustuse ning uurinud vaid morfosüntaksi, semantika ja sõnamoodustuse valdkonda. Uurimistulemused näitavad, et sagedamini esineb kõrgtasemel vigu semantika valdkonnas, sihitise käändekasutuses, rektsioonis ja ühildumises. *Ma-* ja *da-*infinitiivi vead on sageduselt kuuendal kohal. Selle uurimuse kohaselt on emakeelest põhjustatud vigu 8%.

Ingrid Krall (2008) on uurinud Tallinna Ülikooli üliõpilaste kirjalikke vigu, keskendudes käändevormide moodustamisele ja kasutusele. Vormimoodustusvigadest eristab ta käändetunnus- ja tüvemuutusvigu, vormikasutusvigadest käändevaliku-, rektsiooni- ja ühildumisvigu. Vormimoodustusvigade analüüsist selgub, et eksitakse enim ainsuse ja

mitmuse osastava, ainsuse sisseütleva ning mitmuse nimetava käändevormide moodustamisel, samuti astmevahelduslike sõnade tüve muutmisel geminaadi- ja laadivaheldusega (*kõigide pro kõikide; veade pro vigade* tõttu). Vormikasutusvigade puhul selgus, et enim valmistab raskusi objektikäänete kasutamine. Vead on tekkimise põhjuste järgi liigitatud eesti keele struktuurist tingituteks, strateegilisteks (lihtsustamine, üldistamine, interferents) ja puudulikust õppimisest või õpetamisest tulenevateks.

Pille Esloni jt koostöös on loodud korpusepõhine vigade klassifikatsioon, mille andmed pärinevad eesti keele kui teise keele ja võõrkeelena õppijate kirjalikust vahekeelest. Statistilistest andmetest selgub, et kõige rohkem esineb leksikaalseid (nt häälduspärane kirjaviis ja paronüümi kasutamine), kommunikatiivseid (nt sõnajärg ja interpunktsioonivead), süntaktilisi (nt verbirektsioon, ülearune sõna lauses, ühildumine) ja morfoloogilisi vigu (nt põhikäänetes ja *i*-lihtminevikuga sõnades). (EVKK)

Diana Maisla (2000: 11–12) on keeleõpetaja metoodikavihikus „Vigade parandamine“ koondanud mõned tüüpilisemad eesti keele kui võõrkeele vead. Esimese kolme tüüpilise veana nimetab ta sihitise, rektsiooni ning *ma-* ja *da-*tegevusnime kasutuse. Lisaks toob ta välja sise- ja väliskohakäänete vahetamise (*tunnil pro tunnis*), lühikese sisseütleva (*köögisse pro kööki*), oleva käände liigtarvituse (*inimesena* (pro *inimene*) *võid sa olla*), omadussõna ja määrsõna segiajamise (*siin on hästi*), umbisikulise tegumoe täismineviku (*pildil on kujutanud* (pro *kujutatud*) *õunad*) ja silbikorduse (*talle ostakse* (pro *ostetakse*) *kook*), tingiva kõneviisi moodustuse laadivahelduslikes sõnades (*tegiksime* pro *teeksime*), arvsõnad (eriti kuupäevad ja aastaarvud), enesekohaste ja sihiliste verbide valiku (*täna jään* (pro *jätan*) *lõuna söömata*), sidesõna küsisõnaga ära vahetamine (*jõudsin koju, millal oli juba hilja*), lihtmineviku moodustamise ja täismineviku kasutamise ning vead sõnajärjes.

Mõnes magistritöös on vaadeldud ka keelekeskkonna mõju vene emakeelega õpilaste vigadele eesti keele kui teise keele kasutuses. Saale Kivi (2013) magistritöö tulemustest selgub, et eesti koolis õppivad vene emakeelega noored teevad tunduvalt vähem keelevigu kui vene koolis õppijad, kuigi erinevalt vene koolist ei käsitleta eesti koolis teise keele õppijaile olulisi grammatikateemasid. Veronika Timofejeva (2015) on uurinud

Tartu Puškini 9. klassi ja Tartu Annelinna gümnaasiumi 10.–11. klassi õpilaste keeletunnetust kollokatsioonide suhtes, võrreldes ainult koolis ning lisaks ka väljaspool kooli eesti keeles suhtlevaid õpilasi. Tööst selgub, et väljaspool kooli eesti keeles suhtlevatel õpilastel on kollokatsioonide osas parem keelevaist. Valeria Uluhanjants (2019) on võrrelnud eesti õppekeelega gümnaasiumi lõpetanud vene keelt emakeelena kõnelevate informantide grammatikapädevust eesti keele emakeelena kõnelejate omaga. Töö tulemused näitavad, et sihtkeele kõnelejatele lähedase grammatikapädevuse saavutamisel on olulise osakaaluga varajane keeleomandamine, -keskkond ja vajadus keelt kasutada. Need tulemused on keele kasutuspõhise omandamise heaks tõestuseks.

Veidi on uuritud ka, kuidas eri tüüpi vead emakeelekõnelejaid häirivad (Pajusalu 2004; Vaimann 2002) ning kuidas eesti ja kuidas vene emakeelega eesti keele õpetajad keelevigu parandavad (Pool 2007b). Nendest uuringutest on selgunud, et enim häirisid eestlasi süntaksivead. Osa veatüüpe (rektsioon, ühildumine) jäävad emakeelekõnelejalte aga sageli märkamata. Kõik õpetajad parandasid ära otsesed grammatikareeglina seletatavad vead. Vigu, mille kohta ei ole otsesest reeglit, vaid tuleb kasutada keeletaju, aga aktsepteeritakse. (Pool 2010)

Mare Kitsnik on oma doktoritöös (2018) toonud eesti keele kui teise keele uurimisse CAF-i mõiste ja kasutuspõhise konstruktsioonide uurimise ning otsinud tasemepõhiseid leksikaalgrammatilisi tunnuseid. Ta on ka kinnitanud Martini jt (2010) väidet, et kõigepealt kasvab uue konstruktsiooni sagedus õppija enda loodud keeles, mis toob kaasa ebatäpsuste kasvu, ja alles teatud aja järel hakkab ka konstruktsiooni täpsus kasvama. Kitsniku uurimuses selgus, et B2-tasemel on tingiva kõneviisi ja *võima*-konstruktsiooni sagedused võrreldes B1-tasemega tunduvalt kasvanud, mis on kaasa toonud ka ebatäpsuste arvu mõningase kasvu (Kitsnik 2018: 115).

Euroopa keeleõppe raamdokumendi kommunikatiivsete tasemekirjelduste juurde leksikaalgrammatiliste kirjelduste loomisega eesti keele jaoks on tehtud algust tasemepõhistes käsiraamatutes (Hausenberg jt 2008; Ilves 2008, 2010; Kerge 2008). Neist esimesena valminud B1- ja B2-taseme käsiraamatu (Hausenberg jt 2008) leksikaalgrammatiliste kirjelduste põhilooja on Mare Kitsnik (Kitsnik 2018: 14) ning

nendes kirjeldustes on toodud esile ka mõningad vastavale tasemele iseloomulikud kõrvalekalded standardkeelest. 2020. aastal on loodud Sõnaveebi grammatikaosa, milles on praegu ainult noore keeleõppija (koolieelikud ehk 6–7-aastased, I–III kooliaste ja gümnaasiumiõpilased) grammatikapädevuse põhjalikud kirjeldused. Kirjelduste juurde kuulub otsingumootor, mille abil saab leida infot eri vanuses ja keeleoskustasemel keeleõppija grammatilise pädevuse kohta. Moodulist saab teada, milliseid grammatilisi struktuure suudavad eri vanuses keeleõppijad eri tasemeil moodustada ning millistes suhtlusfunktsioonides nad omandatud grammatilisi struktuure kasutavad. Välja on toodud ka see, milles õppijad struktuuride moodustamisel eksida võivad. Näiteks saab grammatika osast teada, et B1-tasemel õppija oskab moodustada modaalverbist *pidama* jaatava kõne lihtmineviku vorme *pidin* ja *pidi*, et väljendada kohustuslikkust, ent võib eksida infinitiivi valikul (*pidin* *eile terve õhtu* *õppida*). See grammatikakirjeldus on oluline täiendus raamdokumendile, sest aitab täpsemini hinnata õpilaste grammatilist keelepädevust ning iseloomustada eesti keele kui teise keele õppijate arengut.

Kokkuvõttes võib öelda, et eesti keele kui teise keele õppijate vigu on uuritud küllaltki palju, kuid kaua aega peamiselt veaanalüüsi meetodit kasutades. Samuti on palju kordi püütud luua vigade klassifikatsioone. Väärtuslik on paljude tööde tulemusena kinnitust leidnud teadmine, et eesti keele kui teise keele õppija jaoks on kõige veaohlikumad keelepiirkonnad sõnajärg, leksika, sihitis ja rektsioon. Samuti põhjustab raskusi astmehelduslike sõnade vormimoodustus. Mõnes uurimuses on kinnitust leidnud ka tänapäevane keele kasutuspõhise omandamise teooria, mille kohaselt on keelearenguks oluline kuulda rohkelt autentset sihtkeelt ja kasutada seda ise autentsetes või autentselaadsetes keelekasutusolukordades.

Viimased tasemepõhised leksikaalgrammatilised kirjeldused näitavad selgelt, et igale keeleoskustasemele on iseloomulikud teatud keelevead. Edaspidi oleks vaja eri meetodeid kasutades uurida rohkem eri keeletasandi vigu, nende arenguprotsesse ning vigade tegelemise eri viiside mõju keelelisele keerukusele, sujuvusele ja täpsusele.

2. Keelevigadega tegelemine

Õpetaja jaoks on oluline otsustada, kuidas oma õpilaste vigadesse suhtuda ja kuidas vigadega tegeleda. See ei ole sugugi lihtne küsimus. Esiteks on vigu palju, need on eri tüüpi ja raskusastmega ning kõigi nendega korraga tegelemine ajaks õpilased segadusse ja võtaks ka liiga palju aega. Teiseks ei ole alati sugugi üheselt selge, kas konkreetne väljendus on viga (kõrvalekalle standardkeelest) või võib seda pidada õpilase isikupäraseks väljendusviisiks. Kolmandaks tuleb eri õpilaste vigadega tegeleda erinevalt sõltuvalt sellest, milline on õpilaste keeleoskustase ja kuidas nad vigadele tähelepanu juhtimisele reageerivad.

Üldiselt on õpetajal vigadega tegelemiseks kolm võimalust:

- 1) ta võib vigu ignoreerida;
- 2) ta võib vigadele tähelepanu juhtida;
- 3) ta võib vigu analüüsida ja neid õppetöö kavandamisel arvestada.

Eesti keele kui teise keele vigade parandamisest on kirjutanud Diana Maisla (2000). Metoodikavihikus antakse ülevaade keelevigade võimalikest põhjustest, eesti keele kui teise keele tüüpilisematest vigadest ning avatakse erinevaid arusaamu vigadega tegelemise kohta.

Järgnevalt vaatlen teaduskirjanduse põhjal keelevigadega tegelemist üldiselt (osas 2.1), suulise teksti vigadega tegelemist (osas 2.2), kirjaliku teksti vigadega tegelemist (osas 2.3) ja vigadega tegelemise üldiseid võtteid (osas 2.4).

2.1. Keelevigadega tegelemisest üldiselt

Nii nagu on arenenud keeleomandamise seisukohad, on arenenud ka õppemeetodid, suhtumine õppijate vigadesse ja vigadega tegelemise viisid.

Traditsiooniliselt on keeli õpetatud grammatika-tõlkemeetodiga, mis arendati algselt välja klassikaliste keelte õpetamiseks ning mis muutus 19. sajandil võõrkeeleeõppe standardiks (Kingisepp, Sõrmus 2000: 10). Selle meetodi järgi õppides tõlgitakse tekste, õpitakse pähe teemakohast sõnavara ning grammatikareegleid (Larsen-Freeman, Anderson 2016: 35–36). Grammatika-tõlke meetodi korral õpitakse sõnu ja grammatikareegleid kui asju iseeneses ehk sageli ilma kontekstita ja keskendutakse vaid õigele vormimoodustusele. Grammatika drillimiseks kasutatakse kontekstivabu lünkharjutusi. (Larsen-Freeman 2001: 258) Suhtlus toimub õpetaja ja kogu klassi vahel ning kõige rohkem räägib õpetaja. Grammatika-tõlkemeetodi puhul on keelevigadele tähelepanu pööramine väga oluline ning õpetaja parandab kõik õppijate vead. (Larsen-Freeman, Anderson 2016: 37–38) Grammatika-tõlkemeetodit kasutavad paljud õpetajad osaliselt siiaani (Metslang jt 2013; Novak 2019).

Peale grammatika-tõlke meetodi on traditsioonilised keeleõppemeetodid, kus kõik vead kohe parandatakse, näiteks ka lugemismeetod (ingl *reading method*) ja audiolingvaalne meetod (ingl *audio-lingual method*) (Kingisepp, Sõrmus 2000).

Alates 1960. aastatest on teise keele õppes muutunud domineerivaks kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*). Kommunikatiivses keeleõppes pööratakse suuremat tähelepanu suhtluspädevuse arendamisele eakohase ja huvitava õppevara ning aktiivsete ja kommunikatiivsete õppetegevustega. Suhtluspädevust arendatakse võrdselt kõigi osaoskuste (kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine) kaudu, sõnavara- ja grammatikaõpe toetab nende oskuste arendamist. (Metslang jt 2013: 85) Suhtluspädevus koosneb grammatilisest, sotsiolingvistilisest, diskursuslikust ja strateegilisest pädevusest (Canale, Swain 1980), seega tegeldakse ka kommunikatiivses õppes grammatika ja sõnavaraõppega, kuid põhimõtteliselt teistmoodi kui grammatika-tõlkemeetodi puhul. Sõnu ja grammatilisi vorme õpitakse kontekstis ja seotult nende kasutusfunktsiooniga ning harjutamiseks kasutatakse kommunikatiivseid harjutusi. See tähendab, et

harjutuseks on suhtlusülesanne, mis motiveerib osalejaid suhtlema ja samal ajal õpitavaid konstruktsioone kasutama (Dale jt 2011: 126). Näiteks saab kohatagasonade konstruktsioone (ukse *juures*) tähenduslikult harjutada, kirjeldades oma unistuste tuba (Kitsnik 2018a: 7). Vigadega tegeldakse erinevalt, sõltuvalt õppetegevuse eesmärgist. Kui tegemist on kommunikatiivse grammatikaülesandega, siis parandatakse nende konstruktsioonide vead, mida parajasti harjutatakse, sealjuures saavad õpilased sageli ka ise üksteise vigu parandada. Kui tegemist on aga rääkimisülesandega, mille eesmärk on keelelise sujuvuse arendamine, siis juhitakse tähelepanu ainult suhtlemisarusaamatusi põhjustavatele vigadele.

Teise keele õpet on võimalik läbi viia ka nii, et vigu ignoreeritakse täielikult. Krasheni (1981) sisendkeele hüpoteesi järgi (ingl *input hypothesis*) ei oma negatiivne keeleaines keeleomandamise seisukohalt tähtsust, sest õpilane omandab keelt ainult positiivse sisendkeele ehk kogu keelekeskkonnas leiduva keeleainese põhjal. Omandamine (ingl *language acquisition*) on sealjuures teadvustamata protsess, kus ei tohiks keelevormidele tähelepanu pöörata, sest vastasel juhul käivitub keele õppimine (ingl *language learning*) kui teadvustatud protsess, mille käigus omandatu ei ole spontaanset suhtlust nõudvates olukordades kättesaadav. (Li 2018: 35 järgi) Kui õppematerjalid on autentsed ja huvitavad, õpilastel võimaldatakse saada suuremahuline ehtne sisend ning keelt suhtlussituatsioonides aktiivselt ja tähenduslikult kasutada, siis omandatakse suur osa keelest alateadlikult ja nii kaob ka suur osa vigadest (Kitsnik 2018: 41).

Schmidt (2015: 1–2) on vastupidi väitnud, et keeleõppes on tähelepanul ja teadlikkusel väga oluline ülesanne: selleks et õpilane saaks sisendist keeleainest vastu võtta (ingl *intake*), peab ta struktuuri kõigepealt tähele panema või sellele tähelepanu pöörama. Õppimine on selle hüpoteesi järgi täielikult teadlik protsess. Vastu on väielnud ka Swain (1985: 248–249) rõhutada, et ainult sisendkeelest kindlasti ei piisa keele omandamiseks. Kindlasti on vajalik ka keele produktiivne kasutus, sest see võimaldab õppijal oma keeleressursse tähenduslikult kasutama õppida. Suhtluses on tähtis roll ka korrektiivsel tagasisidel, millega saab õppijat suunata keelt kasutama natuke kõrgemal tasemel (ingl *pushed output*), kui tal tegelikult on. Kui õpilane tunneb, et ta räägib piisavalt arusaadavalt, võib ta keeleareng ühele tasemele pidama jääda. (Swain 1985: 248–249)

Traditsioonilistest meetoditest on vigade mitteparandamist kasutatud näiteks otsese meetodi (ingl *direct method*) ja kognitiivse meetodi (ingl *cognitive approach*) puhul (Kingisepp, Sõrmus 2000).

Tänapäeval ollakse seisukohal, et teise keele õppimine toimub nii alateadlikult kui ka teadlikult ning nende vahel on seos. Seetõttu on tõhusas keeleõppes mõistlik anda õpilastele palju jõukohast ja huvitavat autentset sisendit ning võimalusi ise keelt kasutada, samuti toetada nende keelekasutust valikuliste seletuste, paranduste ja harjutustega. (Kaivapalu, Martin 2010)

Vigade parandamine (ingl *error correction*) on seejuures oluline tegevus. Õpilased püstitavad keele kohta hüpoteese ning vigade parandamine annab õpilastele nende hüpoteeside kohta tagasisidet, võimaldades saada nende kohta kinnitust või neid ümber lükata. Suur osa teadlasi on arvamisel, et mõningane suuline tagasiside on teatud olukordades keeleomandamist toetav (Ellis 2009a: 6; Lyster, Saito 2010), kuid kirjaliku tagasiside kohta on endiselt palju vastuoluliste tulemustega uuringuid (vt Ferris 2010; Ellis 2009a). Samuti on teadlasi, kelle hinnangul toob (grammatiliste) vigade parandamine rohkem kahju kui kasu. Samas on palju veel uurimata ning siiani läbi viidud uurimused ei ole olnud puudusteta (Li 2010, 2018). Kirjalike tekstide vigade parandamise oponent olnud Truscott (1996, 2007).

Vigu tuleb igal juhul parandada targalt, sest vead on keelearengu loomulik osa, mida ei ole võimalik lihtsalt n-ö ära parandada. Nii on vigade parandamine pigem üks võtteid palju suuremast võttestikust, millega saab keele teadlikku omandamist toetada ja õpilaste tähelepanu veaohlikele keelestruktuuridele juhtida. Õpetaja peab kindlasti suutma ka oma õpilaste vigu analüüsida ja vastavalt sellele edasisi õppetegevusi kavandada. Professionaalne õpetaja peab teadma, milline keelekasutus (sh mis tüüpi ja millise raskusastmega vead) on teatud keeleoskustasemele iseloomulik (vt Sõnaveeb 2020) ehk milliste keelenähtuste harjutamisega on konkreetse tasemega õpilastega mõtet tegeleda (vt ka Kitsnik 2010).

Õpilased loovad keeleõppeprotsessis suulisi ja kirjalikke tekste, mille vigadega tuleb sõltuvalt tekstide spetsiifikast tegeleda mõnevõrra erinevalt. Järgnevalt vaatlen teadusuuringutele tuginedes võimalusi suulises tekstis esinevate vigadega tegelemiseks.

Osas 2.2 vaatlen lähemalt suulise teksti vigadega tegelemist ning osas 2.3 kirjaliku teksti vigadega tegelemist. Osas 2.4 kirjeldan muid võtteid vigade vähendamiseks.

2.2. Suulise teksti vigadega tegelemine

Inimestevahelises suhtluses tekkiv suuline tekst erineb kirjalikust tekstist mitme omaduse poolest. Suulist teksti iseloomustab ajutus ja hajuvus. See tekib ja kaob, seda ei ole üldjuhul võimalik mitu korda üle vaadata. Suuline tekst on kirjalikust ka rohkem produtseerimise koha ja ajaga seotud. Suulise teksti keel on lihtsam ja vähem viimistletud kui kirjalikus tekstis. (Ur 1991: 160) Kõneleja saab oma loodud suulisele tekstile vestluskaaslaselt ka pidevalt tagasisidet, mille põhjal oma väljenduste sisu ja vormi vajaduse korral korrigeerib (Dale jt 2011: 126). Suulises tekstis ei torka ka paljud vead nii palju silma kui kirjalikus tekstis, kui neid pole just häirivalt palju. Samas lisandub suulise teksti puhul spetsiifiline veatüüp: hääldusvead, mis olenevalt nende tugevusest võivad vestluskaaslast vähem või rohkem häirida.

Suulise teksti vigadega on raskem tegeleda kui kirjaliku teksti omadega. Suhtlusprotsessi käigus ei ole võimalik vigu analüüsida ja alles seejärel otsustada, kuidas nendega käituda. Vigadele peab reageerima pooleldi alateadlikult. Suulise teksti parandamise puhul peab olema ka eriti oskuslik, et mitte õpilase tekstiloomist takistada. Järgnevalt annan ülevaate teadusuuringute põhjal kujunenud arusaamisest selle kohta, milliseid vigu tuleks suulises tekstis parandada (osas 2.2.1), millal tuleks neid vigu parandada (osas 2.2.2) ja kuidas tuleks vigu parandada (osas 2.2.3).

2.2.1. Missuguseid vigu parandada

Esiteks peaks vigade parandamisel lähtuma ülesande tüübist. Kui on tegemist rääkimisülesandega, mille eesmärk on keelelise sujuvuse arendamine, siis peaks õpetaja olema vigade parandamisega ettevaatlik, parandama pigem vähem ja laskma õpilastel endil vigadest põhjustatud suhtlusarusaamatused selgeks rääkida. Kui tegemist on aga kommunikatiivse grammatikaülesandega, tuleb ülesandega harjutatava teemaga seotud vigu parandada. Seejuures ei pea seda sugugi alati tegema õpetaja, vaid on võimalik koostada ülesandeid, mis võimaldavad õpilastel endil üksteist parandada. (Kitsnik 2011)

Teiseks tekib küsimus, mis tüüpi vigu parandada: morfoloogilisi, süntaktilisi, leksikaalseid, fonoloogilisi, stiilivigu vm. Ilmselt peaks parandama eri tüüpi vigu, kuid see sõltub paljudest asjaoludest. Lyster jt (2013: 20–21) metaanalüüsi järgi parandavad õpetajad tavaliselt kõige rohkem morfosüntaktilisi vigu (nt rektsioon, käänded, kaassõnad), kuid õpilased on suutelised kõige täpsemalt tajuma leksikaalsete ja fonoloogiliste vigade parandusi. Õpilased võivad rohkem õppida just nende vigade parandamisest (A: Ma lähen siis homme sinu juurde. B: Lähed? Ma olen ka seal.), sest need võivad põhjustada suhtluses rohkem arusaamatusi kui mõned grammatilised vead, mis ei ole olukorra mõistmiseks hädavajalikud (*ta käisis poes*) (Mackey jt 2000: 493). Grammatiliste ja stiilivigade parandamine on tavaliselt olulisem kõrgematel keeleoskustasemetel, kui kõnelejal tuleb suuta end üksikasjalikumalt ja nüansirikkamalt väljendada (Lyster jt 2013: 21).

Kolmandaks ongi oluline, mis keeleoskustasemel on õppijad. Sellest tuleneb, mida nad on keele kohta juba õppinud ja omandanud. Keele omandamisel vajab õpilane korduvaid võimalusi eelnevaid teadmisi uuesti meelde tuletada ja restruktureerida, mis aitab kaasa keelestruktuuride automaatsemaks muutumisele (Lyster jt 2013: 13). Kui ta ei ole aga parandatavat struktuuri varem õppinud, võib ta parandamist mitte mõista ja see võib temas segadust tekitada. Samas, kui lähtuda keele kasutuspõhise omandamise teooriast, siis on õppija jaoks oluline igasugune autentne sisend, ka siis, kui ta sellest täpselt aru ei saa (Vihman 2018: 627).

Viimaseks, kuid mitte vähem oluliseks on õppija isiksuse ja seisundi arvestamine. Valdav osa uuringuid on näidanud, et õpilased soovivad saada korrektiivset tagasisidet, kuid varasem kogemus võib suhtumist mõjutada: pikalt grammatikat õppinud õpilastel võib olla korrektiivse tagasiside suhtes negatiivsem suhtumine ning suurem motivatsioon lihtsalt suhelda (Loewen jt 2009: 101). Seega võivad õpilased reageerida tagasisidele erinevalt, olenevalt oma motivatsioonist ja varasemast kogemusest. Lisaks ei ole teise keele õpe kunagi vaid lingvistiline protsess, sama oluline on selle psühholoogiline pool. Teise keele õppimine tekitab õppijais sageli ärevust. (Arnold, Brown 1999: 8–9) Krashen on afektiivse filtri hüpoteesiga (ingl *affective filter hypothesis*) juhtinud tähelepanu asjaolule, et vigade parandamine võib mõnedes õpilastes tekitada tõrget ja mõjuda

isikliku rünnakuna. Kuna teismelised on iseäranis eneseteadlikud ja mures, mida teised neist arvavad, võib liiga järsult sõnastatud või kehvalt ajastatud tagasiside haavata nende mina-pilti. (Krashen 1981; McLaughlin 1989: 54 järgi) Seega peaks õpetaja parandama erinevate õpilaste vigu mõnevõrra erinevalt, arvestades nende üldist hoiakut, ärevust, väsimust vm taset.

2.2.2. Millal vigu parandada

Peale selle, milliseid vigu parandada, on oluline ka see, millal vigu parandada. Suulisi vigu saab parandada kas vahetult pärast vea kuulmist või pärast ülesande lõpetamist (Li 2016: 3).

Andes korrigeerivat tagasisidet suhtluse või suulise esituse ajal, võimaldab see õpilasel tagasisidet rakendada juba suhtlusprotsessis enda uutmoodi väljendamiseks (Li 2016: 17). See avaldab kognitiivsele infotöötlusele suuremat koormat, kuid samas võib aidata infot põhjalikumalt läbi töötada ja aidata kaasa pikaajalisse mällu talletumisele (Li 2016, 2020). Longi (2015: 55) hinnangul võib olla kasulik korrektiivset tagasisidet anda suhtlusülesande ajal, sest siis on õpilase jaoks oluline end suhtluspartnerile arusaadavaks teha ja seega suurem motivatsioon öeldu kohta tagasisidet saada. Samuti toetab tagasiside mõtestamist tähenduslik kontekst. (Long 2015: 55)

Vahetu parandamisega võrreldes võib ülesande järgsel parandamisel olla infotöötlus pealiskaudsem, sest õpilane ei pruugi tajuda tagasisidet nii väärtuslikuna kui ülesande ajal (Li 2016: 291). Kui ülesande eesmärk on aga arendada suhtlussujuvust, siis võib korrektiivne tagasiside orienteerida õpilast rohkem täpsele kui sujuvale keelekasutusele. Just siis võib olla soovitatav lasta õpilasel suhtlusülesande ajal palju rääkida ning mitte suhtlust katkestada, et õpilasel oleks võimalus õppida ka alateadlikult – vastasel juhul võib suhtlusülesanne muutuda tema jaoks täpsusele orienteeritud grammatikaülesandeks (Li 2016: 289–290).

2.2.3. Kuidas vigu parandada

Lyster ja Ranta (2007) jaotavad suulise teksti korrektiivse tagasiside võtted kahte suurde rühma: ümbersõnastavad (ingl *reformulations*) ja öeldu parandusele suunavad (ingl *prompt*) (Lyster jt 2013 järgi).

Ümbersõnastamisvõtetele on ühine, et lausungis või jutus esineva kõrvalekalde kordab sihtkeelepäraselt üle õpetaja (A: Ma läksin sinna, kui ma saaksin. B: Tõesti, sa *läheksid?*). Õeldu parandamise võtetega suunatakse õpilast vigu parandama (küsiival toonil *sa...?*). (Lyster, Saito 2010: 267–268) Eri uuringute järgi eelistavad õpetajad vigu ümber sõnastada, sest ümbersõnastamise võtteid tajutakse kõige vähem suhtlust segavatena (Roothoof, Breeze 2016: 331–332). Kuna ümbersõnastavad võtted mõjuvad suhtluses loomulikuna, on neid peetud ideaalseteks võteteks, millega õpilast suhtluse ajal keeleliselt toetada (Lyster jt 2013: 10).

Samuti tekib õpilastel aeg-ajalt endil sisemine motivatsioon suhtluse ajal teada saada, kuidas oma mõtet täpselt väljendada – seda võimaldab ümbersõnastav tagasiside. Long (2015) rõhutab veaparanduse juures ka keelevormi märkamise tähtsust tähenduslikus kontekstis. Kui vestluspartner (või õpetaja) sõnastab õeldu korrektselt üle vahetult pärast viga, on õpilasel lihtsam märgata ümbersõnastuse ja õeldu vahelist erinevust (ingl *notice the gap*). Kommunikatiivne kontekst soodustab ka keelekonstruktsiooni keelelise vormi ja selle tähenduse vahelise seose loomist. (Long 2015: 55–56)

Mõni uuring on aga näidanud, et tegelikkuses ei pruugi õpilane alati aru saada, et teda on parandatud. Õpilane võib tõlgendada parandust kui kinnitust õeldule või kui teist sõnastamise viisi (Leeman 2007: 115). Samas kui õpilane parandust märkab, on õpetaja õpilase lausungit juba korrigeerinud, mistõttu jääb õpilasel üle vaid tagasisidet korrata (ingl *repetition*) (Lyster, Ranta 2013: 172).

Õeldu parandusele suunavate võtete puhul õpetaja viga ei paranda, vaid toob vea õpilase jaoks korrigeerimisvõttega esile ja annab sellega märku, et õpilasel tuleks parandada viga ise (Lyster jt 2013: 3). Õeldu parandamisele suunavaid võtteid on toetatud keele kui oskuse omandamise teooriaga, mis näeb veaparandust kui soodsat võimalust teadmisi meelde tuletada, neid tähenduslikus kontekstis praktiseerida ning kinnistada (Lyster jt 2013: 3, 13). Õeldu parandusele suunavaid võtteid on mitu. Näiteks võib õpetaja üle korrata lausungi korrektse osa, et õpilane jätkaks lauset veakohta õigesti üle korrates (ingl *elicitation*) (*Sa oled....?*). Samuti saab õpilast suunata viga parandama, korrates veakoha üle küsiival toonil (ingl *repetition*) (*Tädit?*), paludes õpilaselt selgitust (ingl *clarification request*) (*Kuidas? Mida sa täpsemalt silmas pead?*) või andes

metalingvistilisi vihjeid (ingl *metalinguistic clues*) (*See peab olema osastavas käändes*) (Lyster, Ranta 1997: 47–48; Lyster jt 2013: 4). Lisaks sõnalistele võtetele saab kasutada ka mittesõnalisi, näiteks koputada lauale, tõsta sõrm püsti või kasutada mõnd muud kokkulepitud žesti ja näidata värvilisi kaarte (Maisla 2000: 19). Õeldu parandamisele suunavaid võtteid võivad lisaks õpetajale kasutada ka kaasõpilased (vt Maisla 2000: 20). Ehkki õpilased on pidanud ise parandamist sageli väärtuslikumaks (Yoshida 2010; Roothoof, Breeze 2016), ei ole õpetajal sugugi lihtne ega mõistlik kõiki õpilasi end parandama suunata. Esiteks pole selleks tunnis sageli piisavalt aega, sest õpetajal tuleb õige variandini jõudmiseks anda sageli erinevaid vihjeid. Alati aga ei pruugi vihjetest piisata ja õpetajal tuleb lõpuks vastus ise öelda. Õpetajate hinnangul võib taoline olukord tekitada õpilases piinlikkustunnet (Yoshida 2010). Samas õeldu parandamisele suunavaid võtteid ongi teadlased soovitanud kasutada siis, kui õpetaja on kindel, et õpilane saab vea parandamisega hakkama – nii toimib tagasiside kordamise ja kinnistamise vahendina (Lyster jt 2013: 13–14).

Õpetajal on ka võimalik selgitada vea olemust ehk kommenteerida, kuidas vigast struktuuri sihtkeelepärast kasutada (Sheen 2007: 262). Vea olemuse selgitamisel on aga oluline ise täpselt teada, milles viga seisneb, tunda õpilase keeleoskustaset ning teada, kuidas vea olemust õpilasele arusaadavalt ja funktsionaalselt selgitada. Kui õpilasel on olemas piisavad eelteadmised, on vea olemuse põhjuse tundmine õpilase jaoks väga väärtuslik, sest selle info põhjal on tal võimalik analoogseid vigu vältida. (Kitsnik 2007)

Veel peetakse vigade parandamisel oluliseks parandamise eksplitsiitsust ja implitsiitsust (Li 2010: 337). Eksplitsiitse (ilmse) tagasisidega annab õpetaja selgelt märku, et õpilane on teinud vea. See muudab õppeprotsessi õpilase jaoks teadvustatuks (Ellis jt 2009: 305). Implitsiitse (vihjelise) paranduse korral ei pruugi õpilane kas parandust märgata või täpselt aru saada, kas teda on parandatud või mitte, ning mida täpsemalt parandati – kas tähendust või vormi (Lyster, Ranta 1997: 57; Leeman 2007: 115). Nende parandamisvõtete tõhusust on palju võrreldud. Üldiselt on jõutud järeldusele, et eksplitsiitsed võtted on tõhusamad kui implitsiitsed (Ammar, Spada 2006; Lyster, Saito 2010).

Psühholoogilisest küljest on vigade parandamisel oluline ka õpetaja hääletoon ja olek vigu parandades, reageerimine ka muule peale vea (Ur 1991: 247–248) ning õpilastele oma parandamis põhimõtete selgitamine, sest õpetajal ja õpilasel võivad olla parandamisest vastandlikud arusaamad (Yoshida 2010; Roothoof, Breeze 2016).

2.3. Kirjaliku teksti vigadega tegelemine

Kirjalik tekst erineb suulisest mitme aspekti poolest. Suulise teksti looja ja vastuvõtja on sageli samas koha- ja ajaruumis ning annavad teineteisele pidevat tagasisidet teksti mõistmise kohta ning neil on võimalik oma väljendust tagasiside põhjal kohandada, selgitada, taustainfot lisada jmt. Kirjaliku teksti looja ja vastuvõtja paiknevad aga tavaliselt teineteisest eraldi, teksti vastuvõtjal on raskem tajuda konteksti ja tal ei ole võimalust kiiresti täpsustusi küsida. See kõik raskendab kirjaliku teksti mõistmist. Seetõttu peab kirjalik tekst olema täpsem, loogilisema ülesehitusega ja andma rohkem taustainfot kui suuline tekst. Kirjaliku teksti loojal on üldjuhul rohkem aega ja võimalusi oma teadmistelünki täita ja teksti vajaduse korral üle kontrollida.

Kirjaliku teksti vead võivad teksti mõistmist väga palju segada. Kirjaliku teksti eeliseks suulise ees on tema püsivus – teksti või selle osi on võimalik korduvalt üle lugeda. Seega on ka kõik vead kirjalikus tekstis rohkem nähtavad ja ka väikesed vead võivad teksti vastuvõtjat häirida. Kirjalikus tekstis on sageli oluline järgida sobivat registrit ja stiili. Kirjaliku teksti spetsiifilised vead on ka kõrvalekalded õigekirjas ja kirjavahemärgistuses ja vormistuses.

Järgnevalt annan ülevaate teadusuuringute põhjal kujunenud arusaamisest selle kohta, milliseid vigu tuleks kirjalikus tekstis parandada (osas 2.3.1), millal tuleks neid vigu parandada (osas 2.3.2) ja kuidas tuleks vigu parandada (osas 2.3.3).

2.3.1. Missuguseid vigu parandada

Kirjalikus töös võib parandada (peaaegu) kõik vead või teha seda valikuliselt. Kui õpetaja parandab kõik vead, siis annab ta korruga tagasisidet paljudele eri tüüpi vigadele. Valikuline tagasiside on seevastu keskendatud ühe veatüübi või väiksel hulgal kindlate

veatüüpide parandamisele (keeleoskustaseme, korduvuse, teema, õpitude vm alusel). (Ellis 2009a: 102)

Teadlased pole jõudnud ühisele arusaamale, kumb vigade parandamise viis on tõhusam (Lee 2013: 110). On arvatud, et kõigi vigade parandamine ei ole kuigi tõhus, sest see toob esile palju erinevaid veatüüpe, mis raskendab õpilase jaoks kõige olulisema leidmise. Kui õpilane ei tea, millistest vigadest tal oleks võimalik oma keeleoskustasemel õppida, võib suur vigade hulk veel õppimata keeleteemades mõjuda demotiveerivalt. (Lee 2013: 110)

Kindlate veatüüpide valik aitab seevastu õpilasel vigades orienteeruda ning tal on neid lihtsam enda jaoks mõtestada. Teiseks saab valikulise tagasisidega suunata õpilaste tähelepanu nende keelestruktuuridele, mille arendamist õpetaja vajalikuks peab. (Lee 2013: 110) Lisaks saab üks keelevorm valikulise tagasiside korral süsteemset tähelepanu erinevates kontekstides (Ellis 2009a: 102).

Samas ei anna liiga kitsas parandatavate veatüüpide valik täit ülevaadet õpilase arengukohtadest (Ferris 2010: 192). Samuti on näidatud, et kui parandada pidevalt üht struktuuri ühe kasutusfunktsiooni kinnistamiseks, võib see negatiivselt mõjutada sama üksuse teiste funktsioonide kasutustäpsust (Bitchener, Knoch 2009).

Keskteena on pakutud, et kõige tõhusam võib olla see, kui erinevaid tekste parandada erinevas mahus. Igatahes tuleb õpetajatel arvesse võtta, mida parandustega saavutada soovitakse ning sellest juhindudes valida sobiv võte. (Lee 2013: 110)

Sotsiolingvistilisest teooriast lähtudes võiks valikuliselt kindlasti tagasisidestada algtasemel keelekasutajate tekste, kelle jaoks võib mitmele veatüübile korraga tähelepanu pööramine olla kognitiivselt liiga koormav. Kesk- ja kõrgtasemel võib kasu olla ka kõikide vigade parandamisest, sest eelteadmised teevad tagasiside lihtsamini töödeldavaks ja mõttekamaks. (Mao, Lee 2020: 8)

Nagu suuliste tekstide puhul, sõltub ka kirjalikes tekstides vigade parandamine ülesande tüübist. Kui eesmärgiks on arendada keelelist sujuvust, on vaja tõsta kirjutamissagedust ja -mahtu ning vigade parandamine ei ole kriitilise tähtsusega. Näiteks võib õpilastel lasta pidada blogi, milles õpetaja ei paranda vigu, vaid lisab ainult sisulisi kommentaare. Kui harjutatakse aga kirjutama poolametlikus stiilis tekste, näiteks motivatsioonikirja, siis

tuleks töötada kõigi kõrvalekalletega standardist. Kui õpitakse kirjutama arutlevat teksti (näiteks arvamusartiklit), siis tuleks õpetada õpilastele protsesskirjutamise põhimõtteid, mille järgi kirjutatakse teksti vähemalt kolm korda ümber, keskendudes esimesel korral sisule, teisel korral sõnastusele ja stiilile ning alles kolmandal korral otseste keelevigade parandamisele (Käpp 2021).

Omaette küsimus on ka, mida õpetajad veaks peavad ning mida ja kuidas parandavad. Alati ei ole kerge eristada, kas tegemist on kindlasti parandamist vajava veaga või võib seda pidada ka autori isikupäraseks väljendusviisiks.

2.3.2. Kuidas vigu parandada

Rod Ellise (2009a: 98–99) kirjalike vigade parandamisvõtete taksonoomia järgi jagunevad kirjaliku teksti parandamise võtted kolmeks: otsene (ingl *direct*), kaudne (ingl *indirect*) ja metalingvistiline (ingl *metalinguistic*) korrigeeriv tagasiside. Otsese korrigeeriva tagasiside puhul tõmbab õpetaja vale väljenduse maha ning lisab vigase väljenduse juurde õige variandi, lisada võib ka tekstist puuduvaid väljendusi. Kaudse korrigeeriva tagasiside hulgas on võtted, millega õpetaja märgib vea ära, kuid õiget varianti ei lisa. Metalingvistilise tagasiside puhul võib õpetaja ka vigu kodeerida, näiteks pannes tekstirea lõppu kirja veatüübid ja/või vigade arvu. (Ellis 2009a: 99–100) Samuti võib õpetaja lisada selgituse vea olemuse kohta, mida saab kombineerida mõne teise parandamisvõttega (Bitchener, Knoch 2009: 323).

Corderi (1981: 10) järgi tuleks eristada süsteemseid (ingl *errors*) ja juhuslikke vigu (ingl *mistakes*) (vt pt 1). Burti (1975) kohaselt peaks parandamisel eristama lokaalseid (ingl *local error*) ja globaalseid (ingl *global error*) vigu. Globaalsed vead mõjutavad kogu lause tähendust (*Kas siin on vett?* vrd *Kas siin on vesi?*) ja neid peaks kindlasti parandama. Lokaalsed vead aga lause tähendust ei muuda (*Ma olen bussipeatusel*) ja nende parandamine pole nii oluline. (Ellis 2009b: 6 järgi)

Eristatud on ka sisendkeelest esilduvaid (ingl *salient*) ning liiaseid (ingl *redundant*) keelestruktuure. Esilduvad on sellised keelestruktuurid, mida on keelesisendist lihtsam märgata ja mille vorm annab tähendust usaldusväärset edasi. Näiteks *eile* on sisendis esilduvam ajamarker kui lihtmineviku tunnus *-si-*. See tähendab, et *-si-* on õpilase jaoks ka liiane, sest ta saab juba sõnast *eile* aja kohta kogu vajamineva info. On arvatud, et kui

õpilane on kognitiivselt koormatud, siis pöördub tähelepanu esilduvatele struktuuridele, liiased struktuurid jäävad aga tõenäolisemalt märkamata. Õpilased suudavad esilduvate struktuuride vigade otsestest parandustest tõhusalt õppida. Liiate struktuuride vigade puhul on kasulik lisada paranduse juurde ka selgitus vea olemuse kohta. (Li, Vuono 2019: 103)

Psühholoogilises mõttes on oluline ka vigade märkimise viis: kas selleks kasutatakse punast, rohelist, sinist või muud värvi (Ruthchick jt 2010); missugust sõnastust kasutatakse (Jürine jt 2017: 21–22); kas lisaks vigade kohta käivatele kommentaaridele lisatakse tekstile ka positiivseid ja sisu puudutavaid kommentaare (Ur 1991: 169).

2.3.3. Mida parandustega edasi teha

On arvatud, et tagasiside tõhusust mõjutab olulisel määral see, mida tuleb õpilasel saadud tagasisidega teha. On arvatud, et tagasiside kasu on seda suurem, mida intensiivsem mõttetöö tagasisidega töötamisega kaasneb. (Ellis 2009b: 99) Näiteks on Liu ja Brown (2015: 74) arvanud, et tagasisidest võib olla pikaajalises vaates kasu eriti siis, kui õpilastel tuleb tagasiside põhjal tekst uuesti kirjutada: vastasel juhul ei pruugi õpilane tagasisidet piisaval määral lahti mõtestada ega mäletada ja järgnevates töodes arvesse võtta. Väide on leidnud kinnitust Ekanyaka ja Ellise (2020: 10) uurimuses, kus on lisatud, et tagasiside kasulikkust võivad suurendada ka muud tegevused, mis tagasiside mõtestamist nõuavad (nagu rühmatöös tagasiside üle arutamine).

Kui õpetaja ei anna tagasisidejärgset ülesannet, sõltub tagasisidega töötamise aktiivsus õpilase sisemisest motiveeritusest tagasisidest õppida ning tema oskustest ja teadmistest (Li, Vuono 2019: 101). Kui õpilastele antakse otsest korrektiivset tagasisidet ehk õpetaja parandab kõik vead, peab õpilane parandusi oma jõududega analüüsima. Osa õpilasi võib sellisel juhul piirduda vaid korraks paranduste ülevaatamisega ilma neisse süvenemata ja sellisel juhul ei pruugi keeleline töötlus olla tagasisidest kasu saamiseks piisav (Ellis 2009a: 99).

Kui õpetaja toetab otsest tagasisidet vea olemuse selgitusega, on tõenäolisem, et õpilane mõistab vea olemust ja suudab tagasisidet laiendada ka uutesse olukordadesse. Samas tuleb arvestada, et vea olemuse selgitus on kõige kasulikum keeleanalüütilise võimega õpilaste puhul. (Sheen 2007) Kaudse veaparanduse ja metalingvistiliste vihjete korral

peab õpetaja arvesse võtma õpilaste võimeid – kõige mõttekam on vigadele kaudselt viidata kaudselt, kui õpilane suudab vead õpetaja antud vihjete toel ka tegelikult ära parandada (Li, Vuono 2019: 101). Kui suulise teksti vigade parandamisel on õpetaja õpilasega suhtluses ja vihjeid on võimalik suhtluse käigus pidevalt kohandada kuni õpetajapoolse otsese paranduseni, siis kirjalike vihjete puhul selline dünaamiline kohandamine sageli puudub. Et suuta vigu arvuliste või lingvistiliste vihjete järgi ise tuvastada ja korrigeerida, nõuab lingvistilise metakeele tundmist ja teksti analüüsimise võimet, mistõttu on sellise tagasiside puhul kindlasti vaja arvestada selle jõukohasust. Arvatud on, et otsene tagasiside sobib ennekõike algajate tekstide parandamiseks ning kaudne veaparandus on sobivam edasijõudnud õpilaste puhul (Li, Vuono 2019: 101).

2.4. Mida vigadega veel teha

Vea kohta asjakohase tagasiside saamine ja selle parandamine ei tähenda, et õpilane vaeohtlikku struktuuri edaspidi järjepidevalt olukohaselt ja täpselt kasutama hakkab (Larsen-Freeman 2001: 255). Oluline on võimalus praktiseerida konstruktsioone eri aegadel ja korduvalt ning eri kontekstides ja eesmärkidel. Kui õpilane saab tagasiside kohta sisendkeelest kinnitust, võimaldab see õpilasel keelestruktuure täpsemini piiritleda ja kinnistada. (Gass, Selinker 2008: 331)

Õpetajal võib vigadest lähtuvalt kavandada ka kindla fookusega ülesandeid, kus vaeohtlikud struktuurid on esile tõstetud (Gass, Selinker 2008: 331). Õpetaja peaks tegema oma õpilaste vigadest kokkuvõtteid ning analüüsima vigu võrrelduna tundides õpitu ja vastava keeleoskustaseme leksikaalgrammatiliste kirjeldustega (Larsen-Freeman 2014: 259; Sõnaveeb 2020). Selline analüüs aitab õpetajal paremini mõista, milliseid vead on vastavale keeleoskustasemele täiesti loomulikud ja mille kõrvaldamisega ei ole mõtet liiga palju tegeleda. Samuti aitab analüüs õpetajal täpsemalt näha neid vigu, mida tema õpilased teevad rohkem kui vastavale keeleoskustasemele omane ja millega tasuks seetõttu rohkem tegeleda.

Kirjalike kontekstivabade harjutuste rohke täitmine ei pruugi viia täpsema suulise keelekasutuseni. Vigade vähendamiseks suulises tekstis peaks tegema rohkem suulisi

kommunikatiivseid grammatikaülesandeid. Kommunikatiivsetes grammatikaülesannetes suunatakse õppija kasutama teatud sõnavara ja vorme ning samal ajal täitma suhtlusülesannet (vt Kitsnik 2011, 2019, 2020; Krall, Sõrmus 2000; Saarso 2000). Ka kirjalikud grammatikaharjutused peaksid olema kontekstipõhised ja sisukat mõtet edastavad. Harjutamine ja kinnistamine peavad olema kontekstualiseeritud, huvitavad ja tähenduslikud, siis suureneb tõenäosus, et õpilane suudab õpitud hiljem ka päriselus spontaanselt kasutada. (Larsen-Freeman 2001: 258)

Keelevigade vähendamiseks on palju kasu ka korrektse ja autentse sisendi hulga suurendamisest.

Sisendkeele hüpoteesi (ingl *input hypothesis*) kohaselt peaks teist keelt omandama võimalikult elulähedastes tingimustes, mistõttu on keele õppimiseks vaja ainult jõukohast ja motiveerivat sisendkeelt (kuulata, lugeda) (Spada 2007: 288). Kasutuspõhise teooria järgi toimub suur osa õppimisest alateadlikult ning suurte andmemahutude alateadliku statistilise analüüsi põhjal. Sisendkeeles on konstruktsioonid, mille korduval nägemisel erinevates suhtlusfunktsioonides ja tähendustes hakkab keeleõppija neist aru saama. Mida sagedamini konstruktsioon esineb, seda kiiremini see mällu salvestub ja seda lihtsam on seda hiljem produtseerida. Õpetaja saab suurendada õpitavate struktuuride märgatavust, kavandades õppesse tekste, mis on motiveerivad, huvitavad ja autentset. Kui õpilane on tegevusest haaratud, muudab see õpilase keelekonstruktsioonide esinemise suhtes tundlikumaks. (Kitsnik 2018: 37) Näiteks on väga kasulik vaadata sihtrühmale huvipakkuvaid eesti filme, milles kõlab palju tegelikult elus kasutatavaid väljendeid.

Samuti on kasulik suurendada vaba rääkimise ülesannete hulka, näiteks paaris- ja rühmatöödega, mis mitmekordistab õpilaste rääkimismahtu (vt Kitsnik 2019, 2020). Suurendada tasub ka vaba kirjutamise ülesannete mahtu. Alles siis, kui õpilased saavad õpitavaid keelendeid enda loodud tekstides sageli kasutada, muutuvad need automaatseks (Martin jt 2010). Rohkelt rääkimine ja kirjutamine aitab arendada sujuvust, kuid soodustab ka täpsuse arengut. Swaini (2005) kohaselt saab täpsus areneda näiteks siis, kui õpilane tajub mõtete väljendamisel, et ta ei suuda oma tähendusi soovitud viisil edasi anda. See annab võimaluse õpilasel mõningaid arengukohti ise märgata ja suutlikkuse sisendis olevat infot enda puuduolevate teadmiste konstrueerimisel ära kasutada. (Swain

2005: 474) Teiseks võimaldab keele produktiivne kasutus (kirjutamine, rääkimine) sihtkeelega katsetada ehk teha keele kohta hüpoteese. Õpetaja ülesanne on tunda õpilase oskusi ning sellest juhindudes suunata õpilast tegema täpsemini ja olukohasemalt neid hüpoteese, mida ta ise tagasiside abil kohandada suudaks. (Swain 2005: 477)

Kokkuvõttes on teaduses võrreldud palju erinevaid parandusvõtteid, et leida kõige tõhusam viis, kuid endiselt käibib Lysteri ja Ranta (1997: 56) mõte, et ühte ainsat parandamisvõtet pole olemas. Õpetajal on valida paljude võtete vahel, mille otstarbe ja parandamist mõjutavate faktorite täpsem tundmine aitab katsetada erinevate parandamisvõtetega ning hinnata nende mõju laiemalt. Samas on parandamine vaid üks võte, mille abil keeleteadlikkust suurendada. Laiemalt on vaja kavandada õpe nii, et õpilane saaks lugeda-kuulata rohkelt huvitavat sisendkeelt ning palju motiveerivaid võimalusi rääkida ja kirjutada. Samuti on vaja tuvastada õppijate probleempiirkonnad, rühmitada vead ja planeerida nendega tegelemist. Ka vigadega tegelemine võib olla lõbus ja kommunikatiivne.

3. Uurimismaterjal ja uurimismetoodika

Magistritöö uurimismaterjaliks on 7.–9. klasside eesti keele teise keelena õpetajate (n=25) vastused veebipõhisele ankeetküsitlusele (vt lisa 1), millega uurisin nende suhtumist oma õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemise põhimõtteid.

Küsimuste koostamisel on lähtunud vigade olemuse ja vigadega tegelemise põhimõtetest, mis on esitatud teaduskirjanduses. Küsimused jagunevad kolme plokki: 1) õpetajate arvamused vigade olemuse kohta üldiselt, 2) õpetajate arvamused vigadega tegelemise kohta suulises tekstis, 3) õpetajate arvamused vigadega tegelemise kohta kirjalikus tekstis.

Küsimustikus on kokku 24 küsimust: Likert-tüüpi skaalaküsimused, poolkinnised ja vabade vastustega küsimused. Likert-tüüpi küsimustes tuli anda hinnang viiepallisel skaalal, kus 1 väljendas väitega täielikku mittenõustumist ja 5 täielikku nõustumist.

Likert-tüüpi skaalaküsimuse näidis

Vigadele pole vaja liigselt tähelepanu pöörata, keeleoskuse arenedes kaovad need iseenesest.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus

Poolkinniste küsimuste puhul paluti märkida sobivad vastused ja lisada soovi korral ka oma vastus.

Poolkinnise küsimuse näidis 1

Kuidas te tegelete õpilaste kirjalikes tekstides esinevate vigadega? Võite lisada oma variandi.

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- a) Parandan vead, lisan õige variandi.
- b) Märgin vea ära, ei lisa õiget varianti.
- c) Lisan selgitusi vigade olemuse kohta.
- d) Märgin/ parandan vead ja lasen õpilasel teksti uuesti kirjutada.
- e) Märgin vigade arvu ja lasen õpilasel vead ise leida.
- f) Panen töölehele kirja enim esinenud veatuübid ja lasen õpilasel endal vead leida.
- g) Parandan/märgin vigu punase värviga.
- h) Ei märgi vigu ära.

Muu:

Poolkinnise küsimuse näidis 2

Kirjutage palun, millised on peamised põhjused, miks õpilased vigu teevad. Võite kirjutada küsimuse 3 vastusevariantide ees olevad tähed. *

Kirjutage vastus siia:

.....

Vabade vastustega küsimustes tuli kokkuvõtvalt kommenteerida poolkinnistes küsimustes, märgitud valikuid ja/ või igas osas antud hinnanguid.

Vaba vastusega küsimuse näidis

Palun kommenteerige lühidalt vastuseid küsimustele 3–7.

Kirjutage vastus siia:

.....
.....
.....
.....

Küsimustiku esialgne versioon valmis septembri keskpaigas ja seda piloteerisin 16 keeltekooli õpetaja ja autori kolme tuttava õpetaja peal, et välja selgitada, kas ja kuidas õpetajate arvamused sel teemal erinevad ning kuidas saaks küsimustikku paremini disainida. Piloteerimise tulemusena täiendasin küsimusi ja küsimuste tüüpe. Ankeedi lõppversioon valmis 2020. aasta novembri lõpus.

Küsitluse viisin läbi vahemikus detsember 2020 kuni jaanuar 2021. Ankeedi saatmine toimus e-kirja teel linna- ja maakonnakoolide nimekirjade alusel, kust valisin välja vene/eesti õppekeelega üldhariduskoolid, kus õpitakse eesti keelt teise keelena. Kirjad saatsin koolide õppejuhtidele ja palusin neil küsitlust jagada oma kooli 7.–9. klasside eesti keele õpetajatega. Kokku saatsin 44 kirja. Küsimustikule vastas 25 õpetajat.

Põhikooli vanema astme õpetajad olen valimisse valinud sellepärast, et nende klasside õpilased liiguvad B1-taseme suunas. Seega peaks nende iseseisva keelekasutuse oskus kiiresti arenema, mis toob kaasa ka rohkelt kõrvalekaldeid sihtkeele normist. Samuti on teismelised psühholoogiliselt tundlik eagrupp. Seega on õpilaste keelelise arengu jaoks väga oluline õpetaja oskus keelevigadesse suhtuda ja nendega targalt tegeleda.

Vastuseid analüüsisin kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt. Likerti skaalaküsimuste ja poolkinniste küsimuste puhul on iga etteantud vastusevariandi kohta leitud sel viisil vastanute protsent (ühe küsimuse puhul vastusevariantide protsendid). Vabade vastuste puhul on vastused kõigepealt kodeeritud. Kui üks vastaja on andnud mitmeosalise vastuse, siis on vastuse iga osa saanud oma koodi. Kui eri inimeste vabad vastused

korduvad ja neid on kokku rohkem kui kolm, siis on sellest vastusest moodustatud uus kategooria. Kui korduvaid vastuseid on vähem kui kolm, on need arvestatud kategooria „muu“ hulka. Tulemused on kujutatud joonistel, mille järel on tulemusi kirjeldatud ja esitatud ka vastavaid näiteid vabadest vastustest.

Lõpuks on tehtud kokkuvõtted õpetajate arusaamadest 1) vigade olemuse ja nendega tegelemise kohta üldiselt, 2) vigadega tegelemise kohta suulises tekstis ja 3) vigadega tegelemise kohta kirjalikus tekstis. Küsitluse kokkuvõtete põhjal on võrreldud õpetajate hinnanguid tänapäevaste teaduslike seisukohtadega teise keele oskuse arengu kohta.

4. Uurimistulemused

Selles jaotises selgitatakse välja vastused järgmistele uurimisküsimustele:

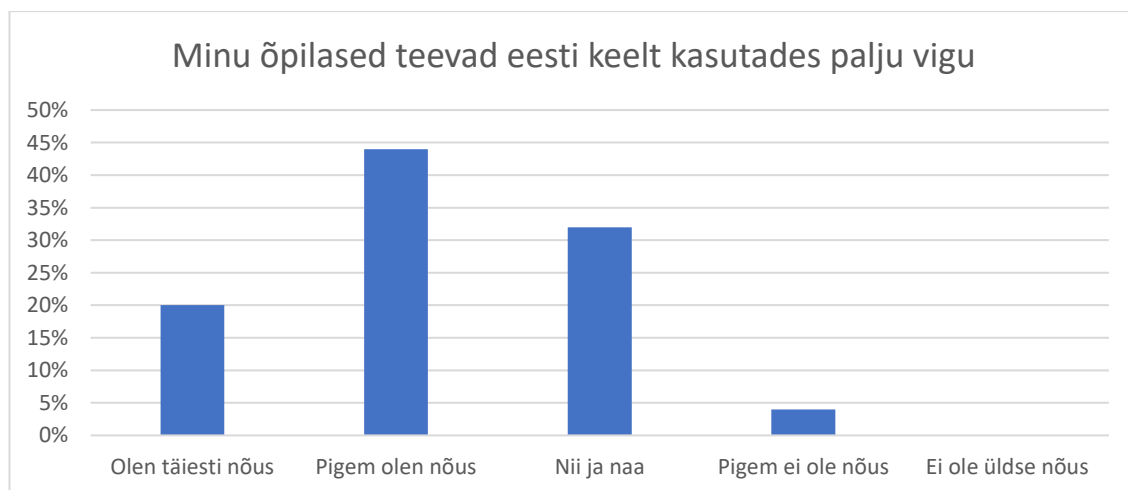
1. Millised on õpetajate arusaamad vigade olemuse kohta (osas 4.1)?
2. Kuidas parandavad õpetajad enda hinnangul suulises ja kirjalikus tekstis esinevaid vigu ning mida teevad keelevigadega veel (osas 4.2)?

4.1. Õpetajate arusaamad vea olemuse kohta

Õpetajate hinnangud oma õpilaste vigade hulgale

Kõigepealt küsiti õpetajatelt, kas nende õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu.

Tulemused on kujutatud joonisel 1.

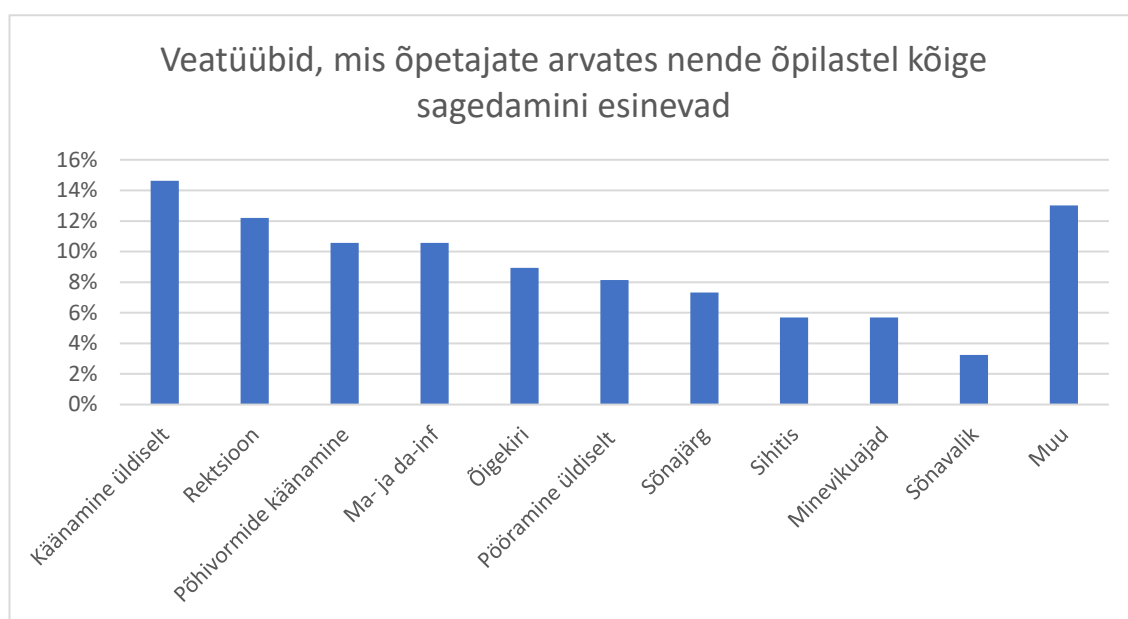


Joonis 1. Õpetajate hinnangud oma õpilaste vigade hulgale (vastanute osakaal)

64% õpetajatest oli täiesti nõus või pigem nõus, et nende õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu. 32% vastajatest valis vastuseks „Nii ja naa“ ning ainult üks vastaja pigem ei olnud selle väitega nõus.

Õpilastel sagedamini esinevad veatüübid

Seejärel paluti õpetajatel nimetada viis veatüüpi, mis nende õpilastel nende hinnangul sagedamini esinevad. Kokku saadi 123 vastust, mis on rühmitatud vastanute sõnastuse alusel. Vastuste kokkuvõte on kujutatud joonisel 2.



Joonis 2. Kokkuvõte veatüüpidest, mis õpetajate arvates nende õpilastel kõige sagedamini esinevad (vastuste osakaal)

Kõige sagedama veatüübina kerkisid õpetajate vastustest esile käändevaliku ja käändevormide moodustusega seotud vead (18 vastust, 15%). Vastused „käänamine“ või „käändelõpud“ kordusid seitsmel korral. Lisaks nimetati üksikvastustena ka konkreetsemaid veaohtlikke kohti (näited 1–3).

- (1) *Mitmuse sisseütlev kääne.*
- (2) *Eitus olevikus (lõpu lisamine).*
- (3) *Liidete -lik ja -likkuse käänamine.*

Veaohtlikuks peeti ka rektsiooni (15 vastust, 12%). Kuigi see toodi enamasti välja üldnimetusega „rektsioon“ või „rektsioonivead“, olid mõned vastajad ka täpsustanud, mis tüüpi rektsiooniga sagedamini eksitakse (näited 4 ja 5).

(4) *Rektsioonivead ehk verbile järgneva käändsõna lõpp on valesti valitud.*

(5) *Verbi rektsioon (käin trenni).*

13 vastuses (11%) nimetati veaohtlikuna nimetava, omastava, osastava ja/või mitmuse osastava käändevormi kasutamist (näited 6 ja 7) ja moodustamist (näide 8). Kasutamist toodi välja kuuel korral, moodustust mõlemat neli korda. Kolmes vastuses ei täpsustatud, kas mõeldud on kasutamist või moodustamist. Vastused on liigitatud sihitise kategooriast eraldi, sest vastustes ei ole sihitist nimetatud.

(6) *Põhikäänete kasutus.*

(7) *Osastava käände kasutamine.*

(8) *Mitmuse osastava moodustamine.*

Ma- ja *da-*tegevusnime nimetati veaohtlikuna samuti 13 vastuses (11%).

Õigekiri kerkis esile üheteistkümnes vastuses (9%). Kolm õpetajat tõi õigekirja vead välja vähemalt kaks korda. Välja toodi probleeme (sulg)hääliku pikkusega, punktuatsiooni ja kokku- ning lahkukirjutamisega (näited 9–13).

(9) *Sulghäälikute õigekiri.*

(10) *Pikk ja lühike häälik kirjas.*

(11) *Tugev ja nõrk häälik kirjas.*

(12) *Punktuatsioon.*

(13) *Arvsõnade kokku- ja lahkukirjutamine.*

Kümnest vastustest (8%) tulid välja probleemid pööramisega. Vastajate hinnangul esineb õpilastel sageli vigu tegusõnade pööramisega üldiselt. Konkreetsemate probleemkohtadena toodi välja eksimist pöördelõpu valikul, oleviku eituse ja tegusõna põhivormide moodustamisel (näited 14–16).

(14) *Pööramine (sa käib, ta õpid, ei käime).*

(15) *Eitus olevikus (lõpu lisamine).*

(16) *Tegusõnade põhivormi moodustamine (tegema-teha-teen).*

Üheksas vastuses (7%) nimetati veaohklikuna sõnajärge. Ühes vastuses on välja toodud ka vea põhjus (näide 17).

(17) *Sõnade järjekord lauses. Mõeldakse vene keeles ja sõnade järjekord lauses pannakse nagu vene keeleski.*

Võrdselt (7 vastust, 6%) nimetati sihitist ja minevikuaegu. Sihitise puhul on täpsustatud, et segamini aetakse selle käändeid (näide 18). Minevikuvormide puhul on enim nimetatud moodustust puudutavaid probleeme (näide 19), kahel juhul ka kasutust (näide 20).

(18) *Sihitise käänete segiajamine.*

(19) *"Kavalad" tegusõnad lihtminevikus (nt jooma, tegema, minema).*

(20) *Mineviku vormide vale vormistamine ja kasutamine.*

Neljas vastuses (3%) toodi esile, et õpilased eksivad sõnavalikul (näited 21 ja 22).

(21) *Mõnikord ei teata sõnu ning öeldakse neid vene keeles, aga eestikeelse aktsendiga, (näiteks: "balkoon" (rõdu).*

(22) *Sõnade kasutamine vales tähenduses.*

Kategooriasse „muu“ on koondatud vastused, mis esinesid kaks korda või üks kord. Kaks korda esinesid vastused: *probleemid astmevahelduslike ja laadivahelduslike sõnadega;*

probleemid umbisikulise tegumoega. Üks kord esinesid vastused: hääldus, ühendtepusõna, küisisõna, omadussõna ja määrsõna vale kasutamine, tagasõnad, mulle meeldib (mis?), sõnavara ja nad ei saa aru, millest räägivad. Samuti viidati ühel korral õpikut puudutavale probleemile (näide 23) ja kaks korda juhuslikele vigadele (näited 24 ja 25).

(23) Õpikutes ei ole reegleid. Näiteks mitmuse osastav; kuidas moodustada käänat; millisest infinitiivist moodustatakse teisi tegusõnade vorme jne.

(24) Kiirustamisvead.

(25) Lohakusvead.

Ainult üks vastaja tõi kahel korral välja ka keelestruktuure, mida tema õpilaste keelekasutuses ei esine, kuid mis õpetaja hinnangul võiksid sel tasemel juba kasutuses olla (näited 26 ja 27).

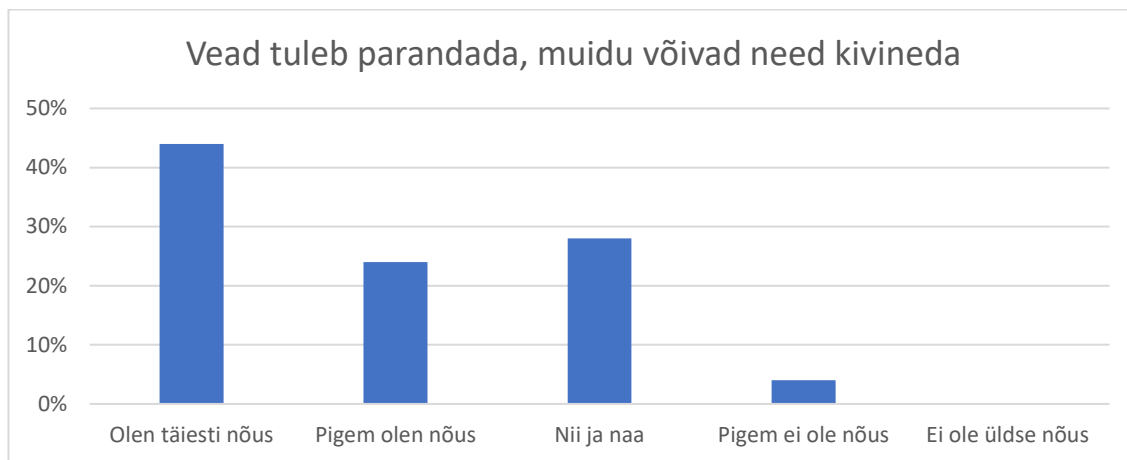
(26) Umbisikuline tegumood – ei kasuta, aga peaks.

(27) Täis- ja enneminevik – ei kasuta, aga peaks.

Kokkuvõttes arvab kaks kolmandikku õpetajatest, et nende õpilased teevad palju vigu. Peamiste veatüüpideks toodi välja käänamist üldiselt, rektsiooni, põhivormide käänamist ning *ma-* ja *da-*infinitiivi. Sageduselt järgnevad õigekiri, pööramine üldiselt, sõnajärg, sihitis, minevikuajad ja väär sõnakasutus.

Vigade parandamise vajalikkus

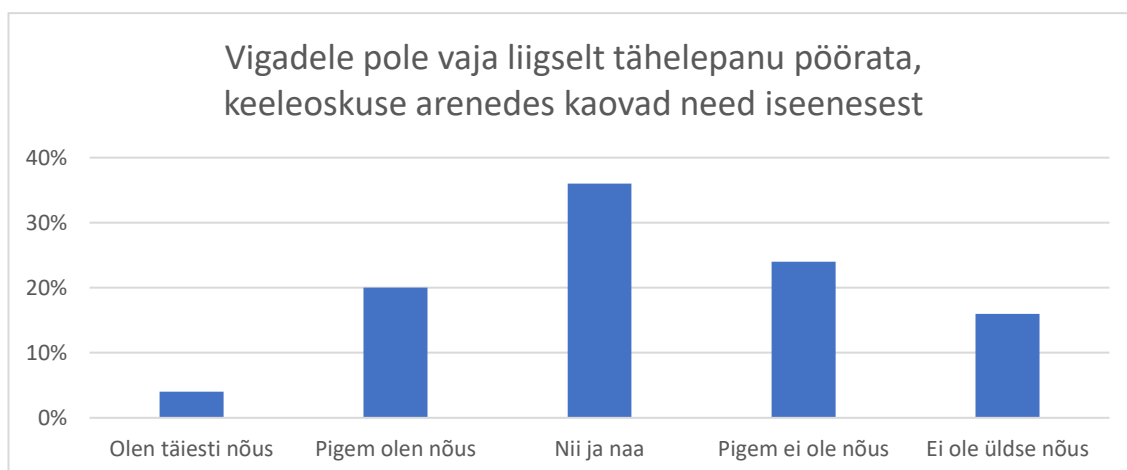
Järgmiseks küsiti õpetajate arvamust vigade parandamise vajalikkuse kohta. Selleks oli esiteks esitatud väide „Vead tuleb parandada, muidu võivad need kivineda“, millele andsid vastajad hinnangu 5-pallisel Likerti skaalal. Tulemused on kujutatud joonisel 3.



Joonis 3. Õpetajate hinnangud väitele „Vead tuleb parandada, muidu need kivinevad.“ (vastanute osakaal)

17 õpetajat ehk 68% oli täiesti või pigem nõus, et vigu tuleb parandada, sest vastasel korral on vigadel oht kivineda. Seitse õpetajat (28%) arvas, et vead võivad korrektiivse tagasisideta kivineda, ent ei pruugi. Vaid ühe vastaja arvates ei tule vigu nende kivinemisohu tõttu parandada.

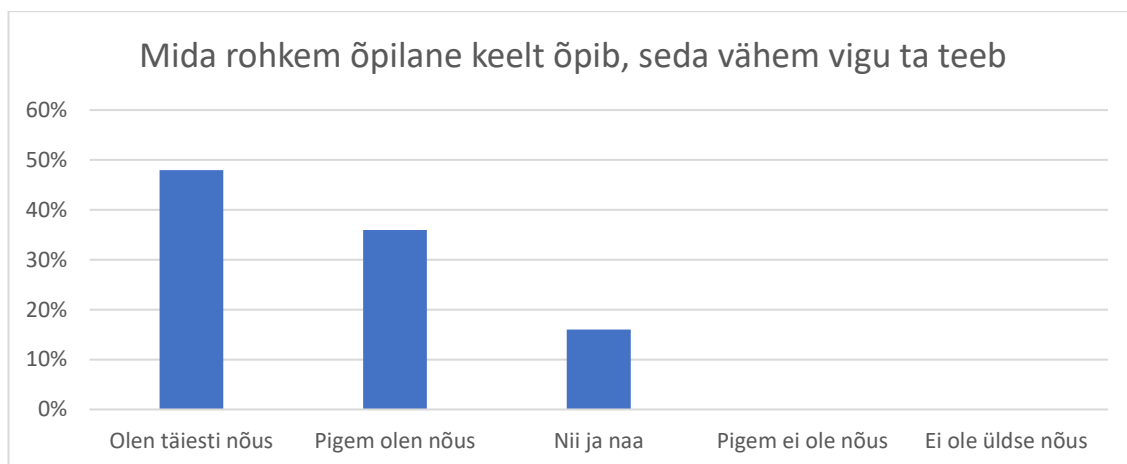
Järgmise väite „Vigadele pole vaja liigselt tähelepanu pöörata, keeleoskuse arenedes kaovad need iseenesest“ hinnangud on kujutatud joonisel 4.



Joonis 4. Õpetajate hinnangud väitele „Vigadele pole vaja liigselt tähelepanu pöörata, keeleoskuse arenedes kaovad need iseenesest.“ (vastanute osakaal).

Selle väitega oli nõus ainult kuus vastajat ehk 24%. Üheksa vastajat ehk 36% vastanutest valis vastuseks „Nii ja naa“. Kümme vastajat (40%) ei olnud selle väitega aga nõus.

Vastajatelt küsiti ka arvamust väite „Mida rohkem õpilane keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb“ kohta. Tulemused on kujutatud joonisel 5.

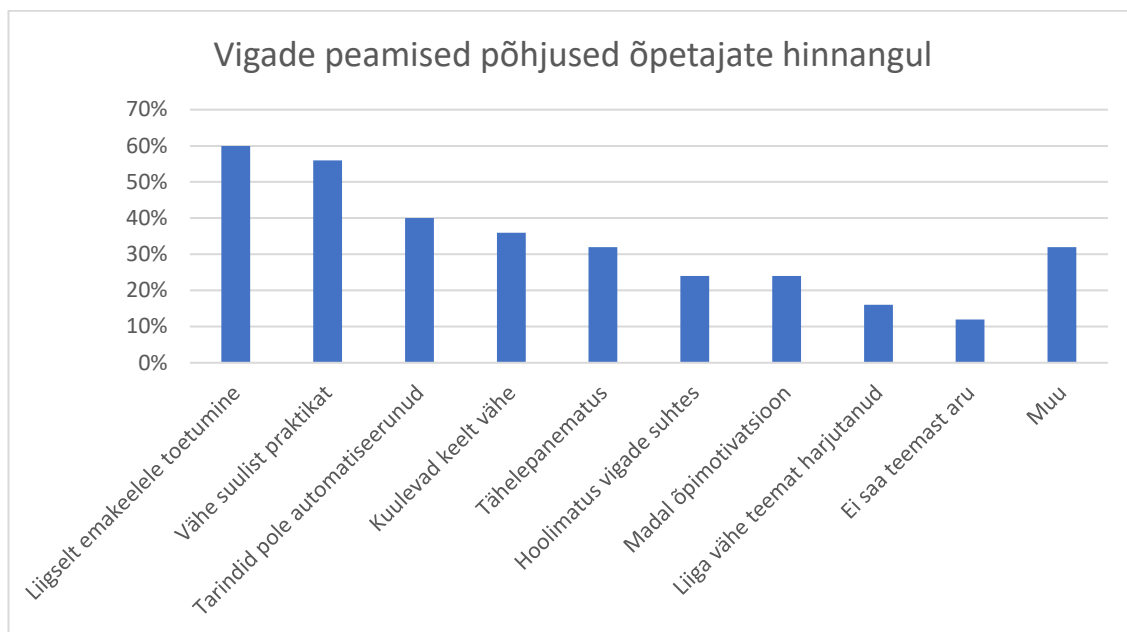


Joonis 5. Õpetajate hinnangud väitele „Mida rohkem õpilane keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb.“ (vastanute osakaal).

Suurem osa (21 õpetajat ehk 84%) oli selle väitega kas täielikult või pigem nõus. Neli õpetajat ehk 16% valisid vastuseks „Nii ja naa“ ning eitavalt ei suhtunud sellesse väitesse üksi vastaja.

Vigade peamised põhjused

Selgitamaks välja, mis põhjustel vead õpetajate hinnangul tekivad, tuli vastajatel valida kaheksa väite hulgast nende arvates kõige sobivamad ja/või lisada oma variant. Vabas vastuses oli võimalus oma vastuseid ka kommenteerida. Tulemused on kujutatud joonisel 6.



Joonis 6. Vigade peamised põhjused õpetajate hinnangul (vastanute osakaal).

Kõige sagedamini peeti vigade põhjuseks õpilaste emakeele mõju eesti keele kasutusele – nii arvas 15 õpetajat (60%) (näited 28 ja 29).

(28) */../ Õpilased mõtlevad oma emakeeles ja kasutavad siis toortõlget, sõnavara napib sihtkeeles. /../*

(29) *Õpilased mõtlevad vene keeles ja tõlgivad otse, aga mõnikord on keeltes erinevad küsimused. Rektsiooni erinevused. Infinitiivi vead on väga sagedased.*

Peaaegu sama sageli peeti vigade põhjuseks seda, et õpilased pole saanud eesti keelt suuliselt piisavalt praktiseerida (14 õpetajat, 56%). Kolm vastajat esitavad ka oma tähelepaneku selle kohta, et eesti keeles aktiivselt suhtlevate õpilaste keeleoskus paraneb teiste õpilastega võrreldes jõudsamalt (näide 30).

(30) *Ida-Virumaal kuulevad õpilased eesti keelt valdavalt ainult tundides (kuid ka siis ei räägi kõik õpetajad oma õpilastega eesti keeles), paljude õpilaste tutvusringkonnas ei ole eesti keelt emakeelena kõnelevaid inimesi, mistõttu pole*

õpilastel võimalust oma keeleoskust praktiseerida. Minu õpetajapraktika näitab, et kui õpilane hakkab väljaspool koolitundi eesti keelega tegelema (loeb, vaatab saateid, suhtleb vms), siis keeleoskus paraneb märgatavalt.

Kümme vastajat (40%) on arvamusel, et vead tulenevad sellest, et õpilaste keelekonstruktsioonid pole veel piisavalt automaatseks muutunud. Üheksa õpetajat (36%) peab vigade põhjuseks, et õpilased on eesti keelt liiga vähe kuulnud ning kaheksa õpetajat (32%) õpilaste tähelepanematust. Kuus vastajat (24%) arvas, et vigu põhjustab õpilaste ükskõiksus vigade suhtes (näide 31).

(31) Õpilased tahavad palju ja kiiresti rääkida ning ei mõtle seepärast grammatikareeglite peale.

Õpetajate vabadest vastustest kerkis esile ka seisukoht, et vigu tekitab õpilaste madal õpimotivatsioon (kuus vastajat, 24%) (näide 32). Madalat õpimotivatsiooni on põhjendatud õpilaste vanusega (näide 33) ja haridussüsteemi puudustega.

(32) Paljud õpilased ei ole huvitatud keelte õppimisest, puudub motivatsioon, kui õpilane on motiveeritud, siis pöörab rohkem tähelepanu teadmistele ja teeb vähem vigu.

(33) 7. ja 8. klassides on õpilased puberteedieas. Õppimine ei huvita neid.

Üks vastaja on aga juhtinud tähelepanu ka õpetaja osatähtsusele motivatsiooni loomisel ja lisanud, et õpetajal tuleb õppemetoodika ning vigade parandamise võtete valimisel juhinduda õpilase keeleoskustasemest (näide 34).

(34) Alguses tuleb tekitada õpihimu ja motivatsiooni - nii et tuleb õpetada malle, et õpilane neid kordaks, siis ei pea palju tähelepanu pöörama vigadele. Mida vanemaks saab õpilane ja mida rohkem jõuab, seda nõudlikumaks tuleb minna. Sõnavara laieneb, õpilane suudab ise koostada sõnaiühendeid, tekste – selleks vajab ta

grammatilisi teadmisi, ainult mallide pähe õppimine ei aita. Kuid ka siin tuleb olla taktitundeline vigu parandades, et õpilasel jääks soov ja julgus keelt kasutada.

Vähem peetakse õpilaste vigade põhjuseks vähest harjutamist (neli vastajat, 16%) või teemast mitteamusaamist (kolm vastajat, 12%).

Muu vastusena toodi lisaks välja, et õpilastel on nõrk emakeeleoskus ning koolis on vähe tunde, rühmad on liiga rahvarohked, rühmas on palju eri tasemega ja õpiraskustega õpilasi, eesti keele grammatika on keerukas, on vähe kordamist.

Kokkuvõttes usub enamik õpetajates, et mida rohkem õpilane keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb. Vigade peamiseks põhjusteks peab üle poole õpetajatest liigselt emakeelele toetumist ja vähest suulist praktikat. Pisut alla poole õpetajatest peab peamiseks põhjusteks ka tarindite vähest automatiseerumist ning kuulmispraktikat. Enamik õpetajatest ei pea vigade peamiseks põhjusteks tähelepanematust, hoolimatust, liiga vähest teema harjutamist ega teemast mitte aru saamist. Vabadest vastustest selgus, et 24% õpetajaid peab vigade üheks peamiseks põhjuseks ka madalat õpimotivatsiooni.

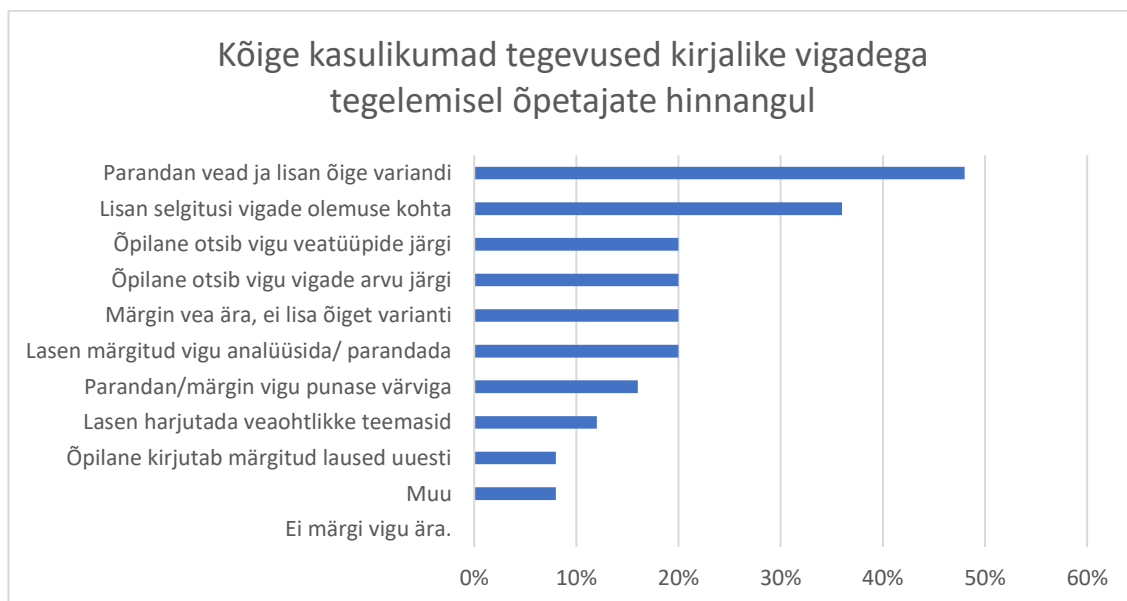
4.2. Vigadega tegelemine

Selles osas esitatakse õpetajate arvamused vigade parandamise kohta kirjalikes tekstides (alaosas 4.2.1), vigade parandamise kohta suulistes tekstides (alaosas 4.2.2) ning vigadega seotud muude tegevuste kohta (alaosas 4.2.3).

4.2.1. Vigadega tegelemine kirjalikes tekstides

Kasulikud tegevused kirjaliku teksti vigadega tegelemisel

Kõigepealt esitati õpetajatele kaheksa väidet kirjaliku teksti vigadega tegelemise kohta ja paluti neil märkida ära kõik võtted, mida nad kasutavad. Seejärel paluti neil esitada kõige tõhusamad võtted kirjaliku teksti vigadega tegelemisel. Seejuures võisid nad valida nii etteantud variantide hulgast kui lisada ka enda variante. Tulemused on esitatud joonisel 7.



Joonis 7. Tegevused, mida õpetajad peavad kirjalike vigadega tegelemisel kõige kasulikumaks. (vastanute osakaal).

Kõige populaarsemaks vastuseks kujunes „Parandan vead ja lisan õige variandi“ (12 vastajat ehk 48%). Teine kõige populaarsem vastus oli „Lisan selgitusi vigade olemuse kohta“ (üheksa vastajat ehk 36%). Mõned vastajad on täpsustanud, et selgitavad vigade olemust tervele klassile (näide 35) või lisaks ka rühmatöodes (näide 36).

(35) Räägin üle kõik töödes olnud vead.

(36) Arvan, et vead tuleb alati parandada, neid kommenteerida. Mõnikord võivad pinginaabrid teineteise töödes vigu leida ja parandada, koos õpetajaga neid kommenteerida.

Viis vastajat (20%) oli arvamusel, et kasulikud on tegevused „Märgin vea ära, ei lisa õiget varianti“, „Märgin vigade arvu ja lasen õpilasel vead ise leida“ ning „Panen töölehele kirja enim esinenud veatüübid ja lasen õpilasel endal vead leida“.

Vabadest vastustest selgus, et viie vastaja (20%) arvates on kasulik lasta õpilasel vigu ise otsida, analüüsida ja parandada (näide 37). Üks vastaja täpsustas, et õpetaja peaks seda tegevust juhendama (näide 38).

(37) *Kõige kasulik on pöörata tähelepanu veale ja lasta õpilasel neid analüüsida ja ise parandada.*

(38) *Kui õpilane otsib, parandab vigu, analüüsib. Õpetaja asjakohased, suunavad kommentaarid.*

Neli vastajat (16%) pidas kasulikuks vigade märkimist punase värviga. Üks vastaja täpsustas, et kasutab parandamisel eri värve ning kirjeldas oma meetodikat (näide 39).

(39) *Vigade parandamisel kasutan erinevaid värve, et õpilane ei tunneks hirmu, vaid näeks, millele tähelepanu pöörata. Algkoolis hirmu võtsin ära, vältides parandusi – õpilased märkisid rohelisega õnnestunud kohad, kontrollisid üksteise ülesandeid, on harjunud eneseanalüüsiga ja 7. klassis ei ole enam vigade parandamine karistus, vaid õppimise viis.*

Kolme vastaja (12%) vabadest vastustest selgus, et kasulik tegevus on ka veaohlike teemade korduv harjutamine (näited 40 ja 41). Üks vastaja on täpsustanud, et lisaks on kasulik ka vigade olemuse selgitamine (näide 42).

(40) *Harjutamine, harjutamine.*

(41) *Töötame vigu läbi kasutades õigeid variante korduvalt teistes lausetes ja kontekstides.*

(42) *Vigade veel ja veel kord seletamist, harjutamist. /../*

Samuti valisid kolm vastajat (12%) vastuse „Õpilane kirjutab märgitud laused uuesti“. Üks vastaja täpsustas, et kõrgemal keeleoskustasemel laseb ta õpilasel parandada vaid märgitud kohad (näited 43 ja 44).

(43) *Märgin vigu, kuid lasen endal parandada, kirjutades kogu fraasi/lause välja (et suudaks seoseid otsida).*

(44) Kirjutamisoskust arendab kõige paremini see, kui õpilane peab ise laused moodustama. Vigased laused tuleb uuesti õigesti kirjutada. Parema keeleoskusega õpilastel võib vea lihtsalt ära märkida ja õpilane peab ise ära parandama.

Kategoorias „muu“ on kaks vastust (8%). Kasulikuks on peetud ka reeglite lugemist ja suulise kõne arendamist. Vigade märkimata jätmist ei valinud vastuseks ükski vastaja.

Kokkuvõttes peetakse kirjalikes tekstides kõige kasulikumaks, kui õpetaja parandab vea ja lisab õige variandi või selgituse vigade olemuse kohta. Viiendiku vastanute arvates on kõige kasulikum, kui õpetaja märgib vea õiget vastust lisamata ning kui õpilane otsib vigu veatüüpide või vigade arvu järgi. Sama paljude vastajate arvates on kasulik lasta õpilastel märgitud vigu analüüsida ja/või parandada. Alla 20% vastajatest pidas kasulikuks vigade punase värviga märkimist ning märgitud lausete uuesti kirjutamist. Mõnest vabast vastusest kerkis veel esile, et kasulik on veaohlikke teemasid harjutada.

Kirjaliku teksti parandamisel arvestatavad aspektid

Et teada saada, millest õpetajad vigade parandamisel juhinduvad, tuli neil vastata küsimusele „Kas te parandate kirjalikes tekstides vigu erinevalt, arvestades allpool toodud aspekte?“. Vastajail tuli valida kuue aspekti seast kõik, mida nad kirjalike tekstide parandamisel arvesse võtavad ja/või lisada oma variant. Tulemused on kujutatud joonisel 8.



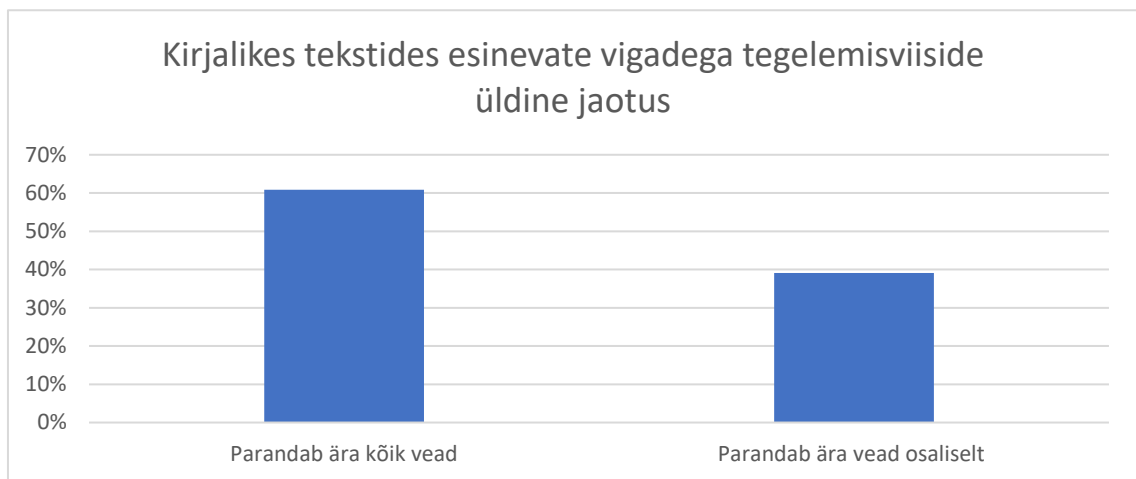
Joonis 8. Aspektid, mida õpetajad enda hinnangul kirjalike tekstide parandamisel arvesse võtavad. (vastanute osakaal).

19 vastajat (76%) parandab kirjalikes tekstides vigu erinevalt, võttes arvesse õpilase keeleoskustaset. 16 vastajat (64%) arvestab teema varasemat õppimist ja ülesandetüüpi. Vea raskuse ja korduvuse valisid pooled vastajad (13 vastajat, 52%). Pisut alla poole (11 vastajat, 44%) võtab kirjaliku teksti vigade parandamisel arvesse ka õpilase isiksust.

Lahtrisse „muu“ kirjutas vastuse kolm õpetajat (12%). Kaks õpetajat kommenteerisid, et teevad erisusi arvestuslikes töödes. Üks vastaja lisas, et võtab lisaks valitud teguritele arvesse õpilase isiklikku arengut. Joonisel ei kajastu ühe vastaja vastus „märgin erinevalt“.

Vead, mida kirjalikus tekstis ära ei märgita

Järgmisena esitati küsimus „Milliseid vigu ja millal te kirjalikus tekstis tavaliselt ära ei märgi?“. Vastused tuli esitada vabas vormis, kokku vastas 23 õpetajat. Vastuste üldine kokkuvõte on kujutatud joonisel 9.



Joonis 9. Kirjalike tekstide vigade parandamise ulatus (vastanute osakaal).

Vastused jaotusid üldjoontes kaheks: 14 õpetajat (61%) ei jäta parandamata ühtki viga ja 9 (39%) vastajat parandab vigu osaliselt.

Kolm õpetajat tõi välja, milliseid vigu nad kirjalikes tekstides ära ei märgi: stiilivigu (üks õpetaja), kirjavahemärke (üks õpetaja) ja eesti-vene tõlkeharjutustes esinevaid vigu (üks õpetaja).

Suurem osa vastajaid (39%) nimetas veatüüpide asemel aspekte, mida nad parandamisel arvesse võtavad. On võimalik, et vastuseid mõjutas eelnev küsimus parandamisel tehtavate erisuste kohta. Vastused jagunesid järgmiselt: neli õpetajat kirjutas, et ei paranda vigu, mida ülesandega ei kontrollita; kaks vastajat ei paranda vigu, mis on sellel keeleoskustasemel loomulikud; kaks vastajat ei paranda vigu, mis on selles eas loomulikud; üks vastaja ei paranda vigu, kui pole vastavat teemat õppinud (või mis ei takista teksti mõtte mõistmist).

Veerand neist vastajaist, kes märgivad tavaliselt ära kõik vead, rõhutasid, et hindamisel nad kõiki vigu siiski ei arvesta.

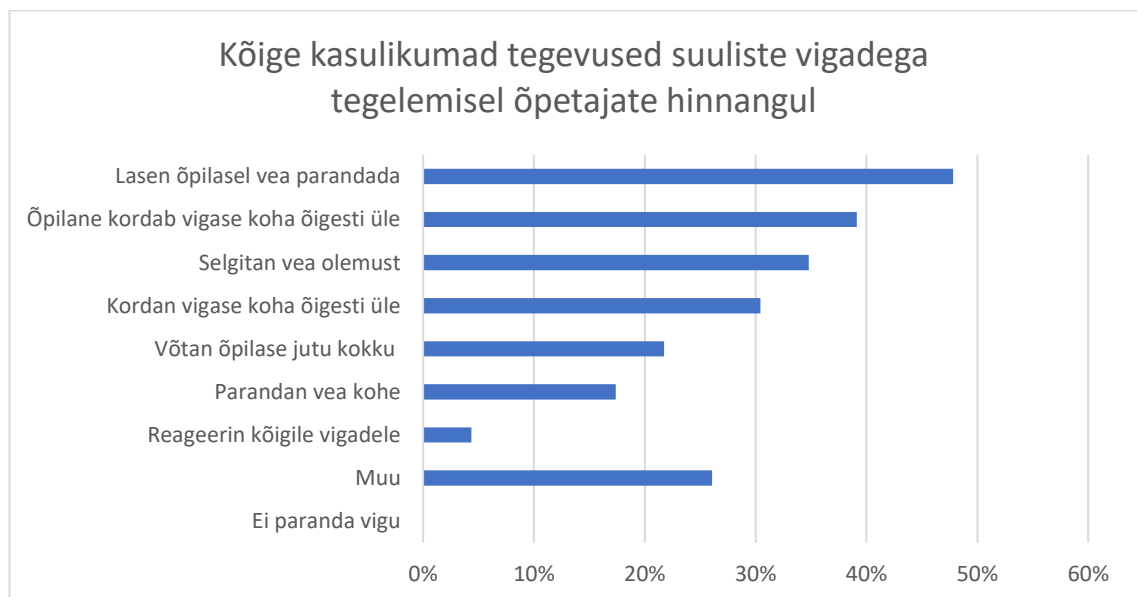
Kokkuvõttes võtab üle poole õpetajatest kirjaliku teksti vigade parandamisel arvesse erinevaid tegureid, millest kõige populaarsemad on keeleoskustase, teema varasem

õppimine ja ülesandetüüp. Samas vastasid pooled õpetajad, et nad parandavad tavaliselt ära kõik vead.

4.2.2. Vigadega tegelemine suulistes tekstides

Kasulikud tegevused suulise teksti vigadega tegelemisel

Õpetajatele esitati kaheksa väidet suulises tekstis vigadega tegelemise kohta ja paluti märkida ära kõik võtted, mida nad kasutavad. Seejärel paluti neil esitada suulise teksti vigadega tegelemiseks kõige tõhusamad võtted. Võimalik oli valida nii etteantud variantide hulgast kui lisada ka enda variante. Küsimusele vastas 23 õpetajat. Tulemused on esitatud joonisel 10.



Joonis 10. Tegevused, mida õpetajad peavad suuliste vigadega tegelemisel kõige kasulikumaks (vastanute osakaal).

11 vastajat (48%) pidas kõige kasulikumaks võtet, kus õpetaja laseb õpilasel vea ise parandada. Mõned õpetajad olid ka täpsustanud, millal ja mil viisil nad lasevad õpilasel vigu ise parandada (näited 45 ja 46).

(45) Võtta õpilase tekst linti, üle kuulata ja lasta õpilasel endal parandada.

(46) Rääkimise ajal ei paranda, panen teised kuulama ja välja kirjutama. Pärast vastust analüüsime koos.

Üheksa vastajat (39%) pidas kasulikuks lasta õpilasel vigane koht õigesti üle korrata (näide 47).

(47) Juhin tähelepanu veale, kordan õigesti üle, palun õpilasel lauset korrata.

Kaheksa õpetaja (35%) arvates on kasulik selgitada vea olemust. Seitsme õpetaja (30%) arvates on kasulik korrata vigane koht õigesti üle. Näites 48 on õpetaja lisaks selgitanud, millest ta parandamisel juhindub.

(48) Arvan, et mõõdukas parandamine on õige. Kui mõni viga kordub pidevalt, tuleks parandada. Kordan õige variandi üle.

Viie õpetaja (22%) hinnangul on kõige kasulik, kui õpetaja võtab õpilase jutu oma sõnadega kokku. Alla veerandi õpetajatest parandab vea kohe (neli vastajat, 17%) ja reageerib kõigile vigadele (üks vastaja, 4%).

Kategoorias „muu“ on kokku kuus vastust. Suuliste vigadega tegelemiseks peeti kõige kasulikumaks keelepraktikat (kaks vastajat, 9%) (näide 49), laiendada sõnavara lugemise kaudu (üks vastaja, 4%) (näide 50), lasta õpilastel üksteist kuulata ja vead leida (üks vastaja, 4%), teatud mallide drillimist (üks vastaja, 4%) ja vigade analüüsi pärast vastamist (üks vastaja, 4%).

(49) Kuulamine ja aktiivne suhtlemine (nii suuline kui ka sotsiaalsõnastikes).

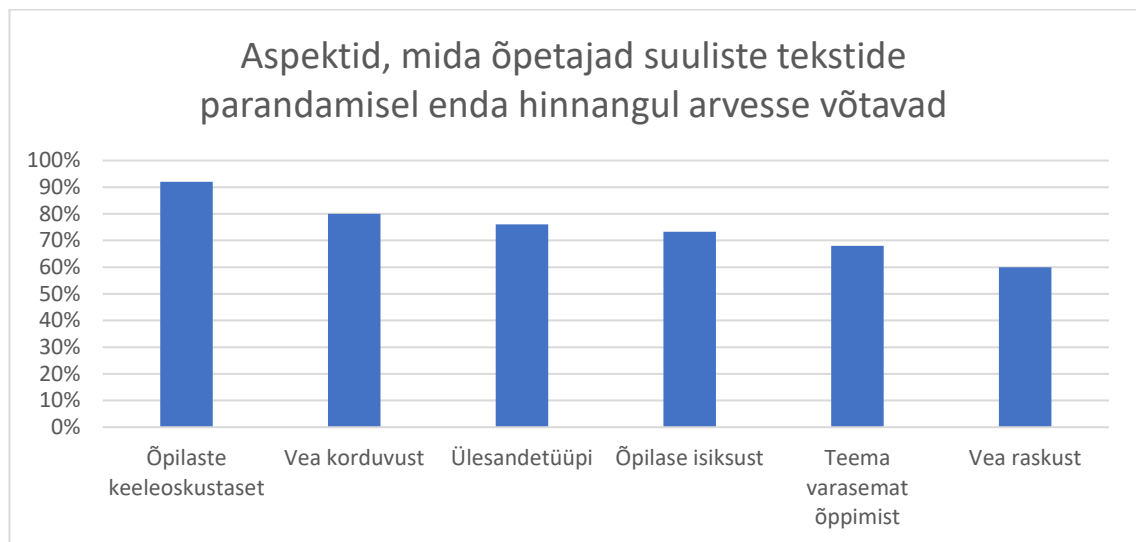
(50) Võiks rohkem lugeda, pöörates tähelepanu sõnadele.

Kokkuvõttes on õpetajate hinnangul kõige kasulik lasta õpilasel endal oma viga parandada või vigane koht õigesti üle korrata. Järgmisena on populaarsed võtted vea olemuse selgitamine ja vigase koha õigesti üle kordamine. Õpilase jutu oma sõnadega kokku võtmist ja vea kohest parandamist pidas kasulikuks vähem kui veerand õpetajaid.

Kõigile vigadele reageerimist ei peetud enamasti kõige kasulikumaks, kuid ükski õpetaja ei valinud ka vigade parandamata jätmist.

Suulise teksti parandamisel arvestatavad aspektid

Järgmisena tuli õpetajatel valida kuue aspekti seast kõik, mida nad suuliste tekstide parandamisel arvesse võtavad. Võimalik oli lisada ka oma variant. Küsimusele vastasid kõik 25 õpetajat. Tulemused on kujutatud joonisel 11.

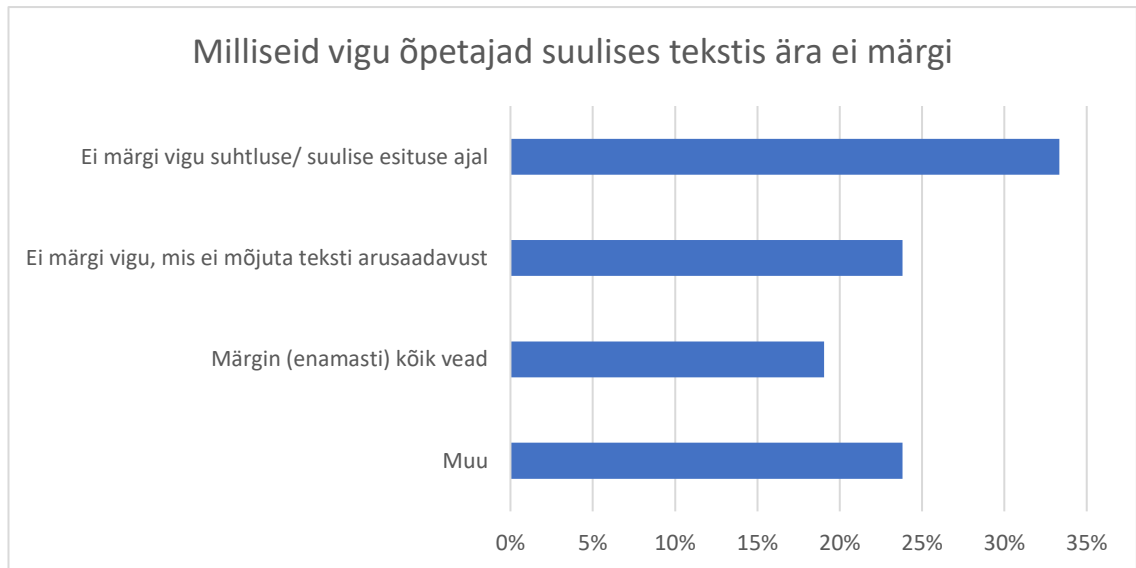


Joonis 11. Ülevaade aspektidest, mida õpetajad suuliste tekstide parandamisel enda hinnangul arvesse võtavad (vastanute osakaal).

Enamik õpetajatest (23 vastajat, 92%) võtab suulise teksti vigade parandamisel enda hinnangul arvesse õpilaste keeleoskustaset. Järgmisena arvestatakse vea korduvusega (20 vastajat, 80%). 19 õpetajat (76%) arvestab suulise teksti parandamisel ülesandetüübiga, 18 (73%) õpilase isiksusega, 17 õpetajat (68%) teema varasemat õppimisega ja 15 õpetajat (60%) vea raskusega.

Vead, mida suulistes tekstides ära ei märgita

Õpetajatele esitati küsimus „Milliseid vigu ja millal te suulises tekstis ära ei märgi?“. Vastused tuli anda vabas vormis, kokku vastas 21 õpetajat. Vastuste ülevaade on kujutatud joonisel 12.



Joonis 12. Milliseid vigu õpetajad suulises tekstis ära ei märgi (vastanute osakaal).

Seitse õpetajat (33%) vastas, et nad ei paranda vigu spontaanse suulise suhtluse ja/või esituse ajal (näited 51 ja 52).

(51) *Kui see on tavaline vestlus.*

(52) *Kui õpilane räägib innustatult, siis ei hakka ta mõttelõnga segama. Vabas suhtluses ei paranda.*

Kolm vastanuist tõid välja, et nad ei märgi vigu tavaliselt kõnevooru ajal, küll aga valikuliselt pärast kõnevooru lõppu (näide 53).

(53) *Kõik vead ei pruugi õpetajale meeldegi jääda. Spontaanset kõnevooru ei tohi katkestada ning valik langeb kas korduvale veale, sõna väärkasutusele vms.*

Mõned õpetajad lasevad pärast kõnevooru või suulise esituse lõppu õpilasel ka ise vead ära parandada ja neid analüüsida (näited 54 ja 55). Üks õpetaja laseb kaasõpilastel rääkija kõnet kuulata ja pärast analüüsitakse märgatud vigu koos (näide 56).

(54) Enamikel juhtudel kuulan lõpuni ära (endale kirjutam väikesele lipikule õpilase vead ära) ja alles siis parandame, analüüsime. Lipiku annan õpilasele kätte.

(55) Suulises tekstis vigade parandamine oleneb kontekstist, vastuse tüübist, suhtlussituatsioonist jne. Kui õpilane jutustab midagi ümber, siis teen vigadest kokkuvõtte tema vastuse lõpus, kas siis viitan vigasele vormile, mille ta ise ära parandab või siis pööran tähelepanu reksiooniveale või infinitiivi väärade kasutamisele. Kui õpilane räägib niisama mingil teema, siis reeglina ma tema vigu ei paranda, kui see just väga kõrva ei riiva.

(56) Rääkimise ajal ei paranda, panen teised kuulama ja välja kirjutama. Pärast vastust analüüsime koos.

Üks õpetaja lisas veel, et ei märgi spontaanses kõnes vigu juhul, kui õpilane vajab rääkimiseks rohkem julgustust (näide 57).

(57) Kui tegemist on spontaanse kõnega ja õpilasel on vaja omandada rääkimiskindlus.

Viis õpetajat (24%) ei paranda vigu, mis ei sega teksti mõistmist (näited 58 ja 59).

(58) Vigu, mis ei sega (saab mõttest aru).

(59) Neid, mis ei sega üldist arusaamist.

Üks õpetaja täpsustas, et arvestab lisaks oodatavat keeleoskust ja -arengut (näide 60).

(60) Alati ei paranda kui mõte on arusaadav. Arvestan lapse oodatavat keeleoskust, arengut.

Neli õpetajat (19%) märgivad enda sõnul suulises tekstis enamasti ära kõik vead (näide 61). Üks õpetaja tõdes, et kuigi üldjuhul püüab ta parandada kõik vead, ei tee ta seda, kui parandamine hakkab õpilast segama (näide 62).

(61) Ei ole selliseid, alati toon välja kõik tekstis tehtud vead.

(62) Üritan kõik vead ära märkida. Kui minu parandamine hakkab segama õpilase vastamist, siis ei paranda kõiki vigu ja lasen lihtsalt rääkida. Mõnikord parandamine segab niivõrd, et õpilane ei taha edasi rääkida (tavaliselt on siis vigu väga palju). Siis lõpetan parandamise.

Kategoorias „muu“ on viis (24%) vastust, mis esinesid vaid ühel korral. Üks vastaja kommenteeris, et ei märgi vigu, mida suulises kõnes kergesti ei märka (näide 63). Teine õpetaja ei märgi vigu teemadel, mida pole varem õpitud (näide 64). Ühest vastusest ei selgu, mil määral ja millal õpetaja vigu parandab või ei paranda (näide 65). Neljas õpetaja ei paranda sõnalõpu vigu, kui need esinevad harva (näide 66).

(63) Suulises tekstis võin pigistada silmi kinni sõnade järjekorrale, või omastava ja osastava kasutamisele, sest suulises kõnes sõna lõppu vahel ei kuule (näiteks, kas ütles ta "-t" või "-d" lõppu)

(64) Võtan ette varem õpitud.

(65) Kui on lapse keeleline tase väga nõrk (ind. või lihtsustatud õpe), siis kordan tema lauset õigesti. On hea, et selline laps üldse räägib võõrkeeles.

(66) Sõnalõpud - kui erinevad harva.

Vabades vastustes avas osa õpetajaid suulise teksti vigade parandamise või mitteparandamise tausta. Üks vastaja esitas mõtte, et kõnevooru liiga sagedase katkestamisega parandamiseks võib õpilane jääda õpetaja toest liigselt sõltuvaks (näide 67). Teine õpetaja on lisanud, et liigne täpsusele rõhumine võib mõjuda õpilasele demotiveerivalt (näide 68). Kolmas vastaja toob välja, et tagasisidestamine on suhtluse loomulik osa ning see on vajalik siis, kui vestluspartneri mõte on jäänud ebaselgeks (näide 69).

(67) Kui tihti katkestada õpilase kõne, ei hakka ta proovima kasutada keelt aktiivselt ja ei sõnasta mõtteid iseseisvalt.

(68) Tähtis on kindlasti see, et laps julgeks proovida oma arvamust suuliselt väljendada. Kui seda pidevalt segada grammatikareeglitega, siis juhtub see, et ta ei taha õpitavas keeles üldse suhelda ega seda ka õppida.

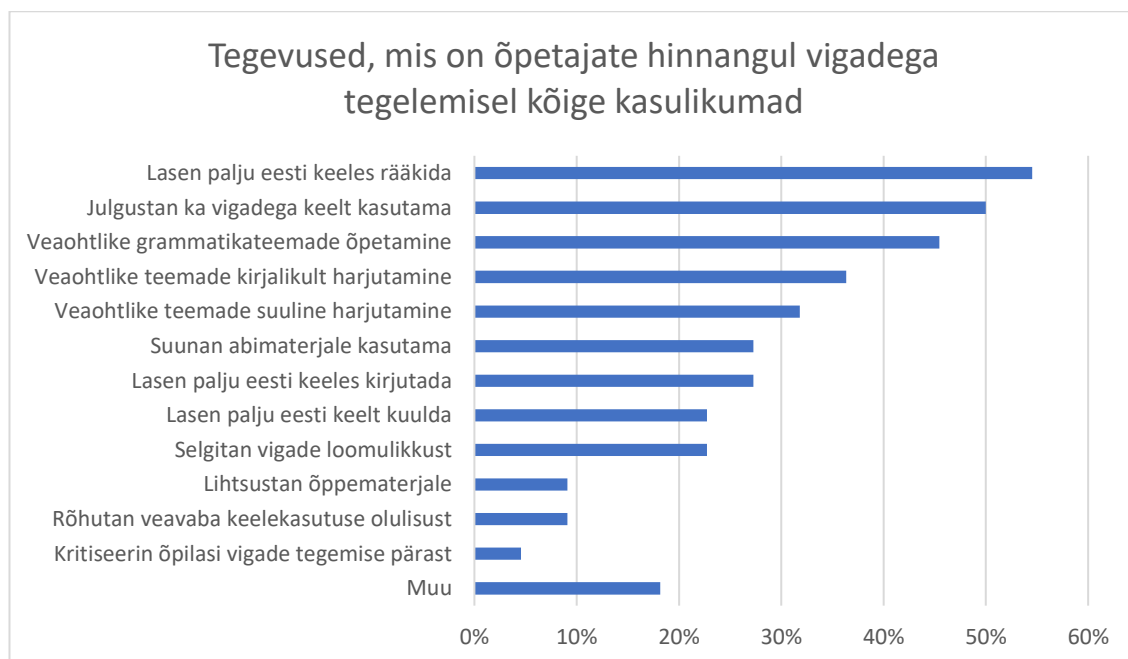
(69) Keel on eelkõige suhtlusvahend ning suhtlemisel saab inimene alati tagasisidet. Tema vigadele pööratakse tähelepanu siis, kui need takistavad öeldu mõttest aru saamist. Seega tavapärares suhtlussituatsioonides ja spontaanse kõne puhul vigu ei paranda.

Kokkuvõttes selgus, et kolmandik õpetajatest ei märgi vigu suhtluse ja/või suulise esituse ajal üldse. Vigade mitteparandamist põhjendati vajadusega suurendada õpilase rääkimiskindlust ning võimaldada tal kogeda reaalelule sarnast olukorda, milles põhirõhk on eneseväljendusel ning mõttest aru saamisel, mitte niivõrd keelelisel täpsusel. Neljandik parandab ainult arusaamist takistavad vead ja viiendik õpetajatest märgivad (enamasti) ära kõik vead. Enamik õpetajaid arvestab enda sõnul suulise teksti vigade parandamisel aga õpilase keeleoskustasemega, vea korduvusega, ülesandetüübiga, õpilase isiksusega, teema varasema õppimisega ja vea raskusega.

4.2.3. Vigadega seotud muud tegevused

Kasulikud tegevused vigadega tegelemisel

Selles osas tuli õpetajatel valida 12 väidet, mis nende kohta käivad, ja seejärel teha valik, millised neist tegevustest on nende hinnangul kõige kasulikumad. Küsimusele vastas 22 õpetajat. Tulemused on kujutatud joonisel 13.



Joonis 13. Tegevused, mis on õpetajate hinnangul vigadega tegelemisel kõige kasulikumad (vastanute osakaal).

Pooled õpetajad (12 vastajat, 55%) hindasid vigadega tegelemisel kõige kasulikumaks seda, kui õpilased saavad palju rääkida. Teine kõige populaarsem võte (11 vastajat, 50%) on ka vigadega keele kasutamise julgustamine. Kaks vastajat selgitas vabas vastuses, et õpilasele on turvaline suhtluspraktika vajalik suhtluskindluse toetamiseks ja õpihuvi säilitamiseks (näited 70 ja 71).

(70) Kõige olulisem keele õppimise juures on, et õpilane ei kardaks võõrkeeles suhelda, et tal tekiks huvi võõrkeeles vastu ja et õpetaja ei võtaks õpirõõmu liigse vigade parandamisega, vaid julgustaks ja motiveeriks õpilast keelt kasutama. Mida rohkem keelt kasutatakse, seda vähem on vigu. Enim esinenud vigadega tuleb järjepidevalt töötada.

(71) *Üritan rääkida, et vigade tegemine on õppimise juures normaalne. Kui õpilased enam vigu ei teeks, jääksin töötuks. Oluline on keelt praktiseerida ja ei tohi karta rääkida.*

Kümme õpetajat (45%) pidasid kasulikuks õpetada veaohlikke grammatikateemasid (näide 72).

(72) *Õpetan õpilastele veaohlikke grammatikateemasid korduvalt.*

Üheksa vastajat (36%) on pidanud kasulikuks õppida veaohlikke teemasid kirjalikult ja kaheksa vastajat (32%) suuliselt. Üks vastaja on toonud välja mõlema tegevuse vajalikkuse ning selgitanud vabas vastuses, et ka õpilaste tunnustamine on tähtis (näide 73).

(73) *Arvan, et õpilaste vigadega nii kirjalikus kui ka suulises kõnes tuleb tegeleda korduvalt, otsida erinevaid võimalusi keelt harjutada. Tunnustada õpilasi nende edusammude eest.*

Võrdselt vastajaid (kuus õpetajat, 27%) arvab, et oluline on suunata õpilasi kasutama abimaterjale ning lasta õpilastel palju kirjutada. Viis vastajat (23%) arvab, et vigadega tegeledes tuleks ka selgitada vigade loomulikkust ning võimaldada rohkem kuulamispraktikat. Nii õppematerjalide lihtsustamist kui ka veavaba keelekasutuse rõhutamise olulisust pidas kasulikuks kaks õpetajat (9%). Vaid üks vastaja märkis, et ta peab kasulikuks ka õpilasi vigade pärast kritiseerida.

Kategooriasse „muu“ on koondatud neli tegevust. Kahes vastuses toodi uute tegevustena välja teemade kordamist ja kujundavat hindamist. Samuti toodi välja, et oluline on lasta õpilasel ise oma vigu parandada ning suunata õpilast kirjutades aega maha võtma ja pikemalt järele mõtlema (näited 74 ja 75). Veel nimetati veaanalüüsi ja veaohlike sõnadega harjutustega töötamist (näide 76) ning lisaks ka keelendite õppimist fraasidena (näide 77).

(74) Kindlasti julgustada kasutama keelt, vajadusel korrata teemasid, lasta endal parandada, kasutada kujundavat hindamist ehk edasiviivat tagasisidet.

(75) Julgustan õpilasi keelt kasutama. Kirjalikes tekstides rõhutan alati, et seal on aega, mõtle!

(76) Vigade analüüs ja nende tähelepanu pööramine. Veaohlike sõnadega harjutuste tegemine.

(77) Keelendite õppimine fraasidena. Õpilase keeleoskuse tase peaks olema nii hea, et ta suudab oma vigu analüüsida.

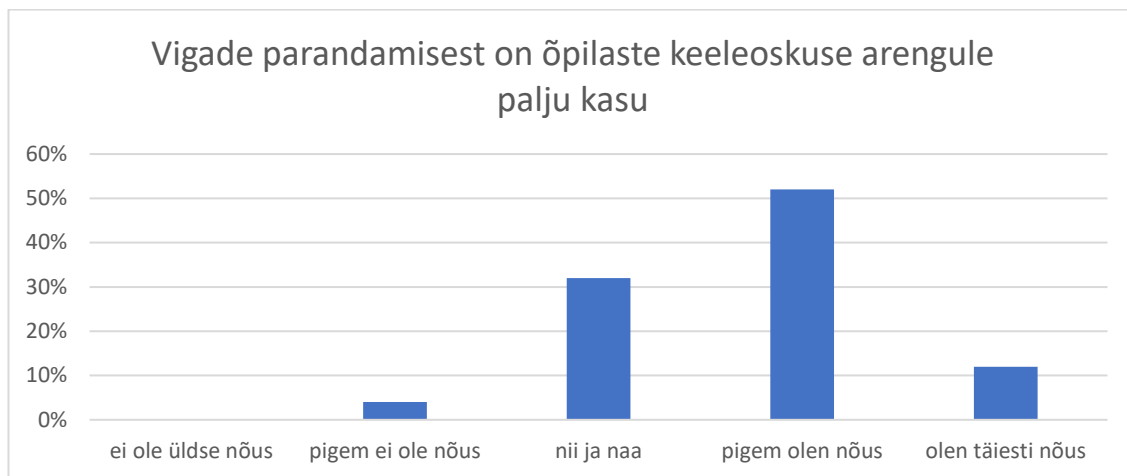
Lisaks märkis üks vastaja vabas vastuses, et vigu tuleks parandada mõõdukalt (näide 78).

(78) Vigade parandustega ei tasu ka liigselt üle pingutada.

Kokkuvõttes tuli pooltest vastustest välja seisukoht, et vigadega tegelemisel on tähtis lasta õpilastel ennekõike palju rääkida ning julgustada kasutama ka vigadega keelt. Selgitati, et suhtluskindluse toetamine on väga oluline selleks, et õpilane julgeks oma mõtteid väljendada ning tunneks indu keelt rohkem kasutada. Järgmisena oli populaarne veaohlike teemade (eriti grammatikateemade) harjutamine. Oluliseks peetakse ka abimaterjalide kasutama suunamist, rohkem kirjutamis- ja kuulamispraktikat ning vigade loomulikkuse selgitamist.

Vigade parandamise kasulikkus õpilasele

Järgmisena esitati õpetajatele kolm väidet, mida neil tuli Likerti skaalal hinnata. Kõigepealt hinnati väidet „Vigade parandamisest on õpilaste keeleoskuse arengule palju kasu“, kokku oli 25 vastajat. Tulemused on esitatud joonisel 14.

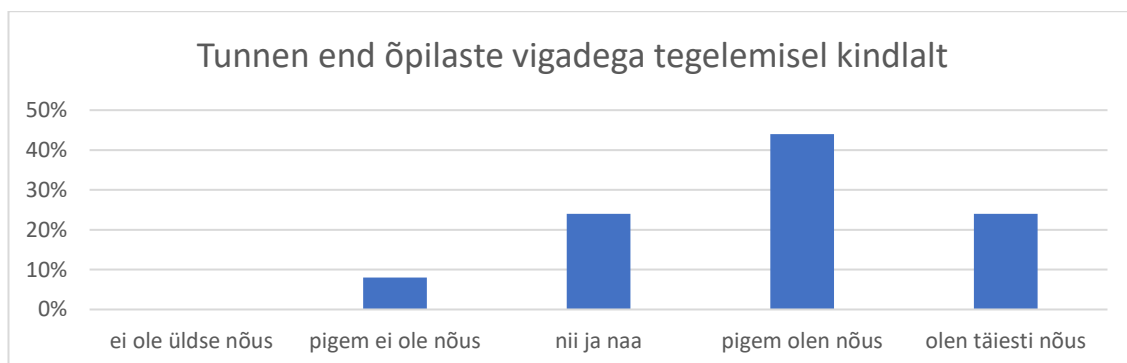


Joonis 14. Õpetajate hinnangud väitele „Vigade parandamisest on õpilaste keeleoskuste arengule palju kasu.“ (vastanute osakaal).

16 õpetajat (64%) on pigem nõus või täiesti nõus, et vigade parandamisest on keeleoskuse arengule palju kasu. „Nii ja naa“ vastas kaheksa õpetajat (32%). Vaid üks õpetaja pigem ei ole selle väitega nõus ning hinnangut „Ei ole üldse nõus“ ei valinud ükski õpetaja.

Vigade parandamise oskused

Järgmisena hindasid õpetajad, kui kindlalt nad end õpilaste vigadega tegelemisel tunnevad. Tulemused on esitatud joonisel 15.

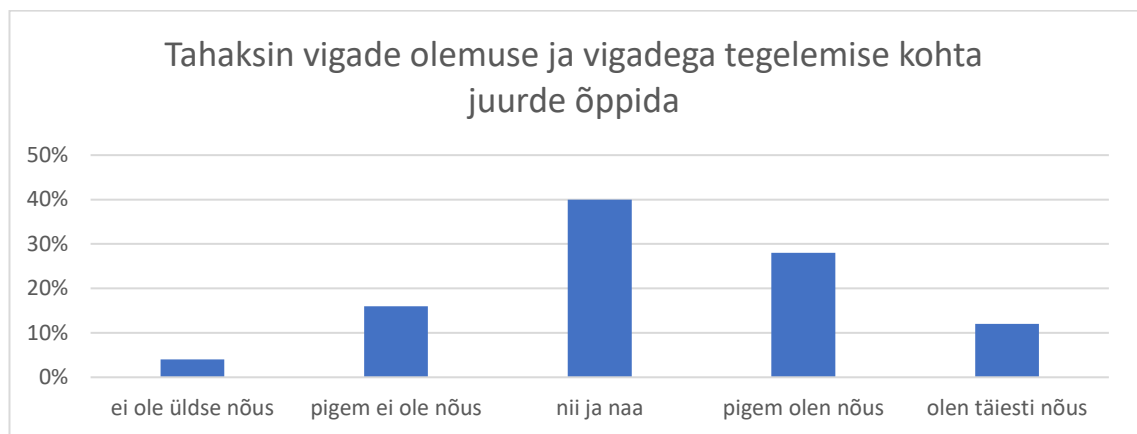


Joonis 15. Õpetajate hinnangud väitele „Tunnen end õpilaste vigadega tegelemisel kindlalt.“ (vastanute osakaal).

17 õpetajat (68%) on pigem või täiesti nõus, et tunnevad end kindlalt, kui tegelevad õpilaste vigadega. Kuus õpetajat (24%) andsid hinnangu „Nii ja naa“. Kaks õpetajat

(8%) pigem ei nõustu selle väitega ning ükski õpetaja ei väljendanud täielikku mittenõustumist.

Viimaks uuriti õpetajatelt, kas nad tahaksid vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta midagi juurde õppida. Tulemused on esitatud joonisel 16.



Joonis 16. Õpetajate hinnangud väitele „Tahaksin vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta juurde õppida.“ (vastanute osakaal).

Kümme õpetajat (40%) andis hinnangu, et nad pigem või kindlasti tahaksid nendel teemadel midagi juurde õppida. Sama palju õpetajaid vastas sellele küsimusele „Nii ja naa“. Viis õpetajat (20%) pigem ei tahaks või ei tahaks üldse vigade teemal midagi juurde õppida.

Kokkuvõttes arvab enamik vastajaid, et vigade parandamisest on õpilaste keeleoskuse arengule pigem või kindlasti palju kasu. Vigadega tegelemisel tunneb enamik vastajaid end kindlalt. Vastajad soovivad vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta juurde õppida.

5. Kokkuvõte ja arutlus

Magistritöös selgitati välja, milline on 7.–9. klassi eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine oma õpilaste keelevigadesse, kuidas õpetajad keelevigadega tegelevad ja kui võrd on õpetajate arusaamad kooskõlas tänapäevaste teaduslike seisukohtadega teise keele arenemise kohta. Uurimismaterjali kogumiseks viidi läbi ankeetküsitlus eesti/vene õppekeele üldhariduskoolide vastavate klasside eesti keele kui teise keele õpetajate seas (n=25). Vastuseid analüüsiti kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt. Järgnevalt esitatakse uurimuse kokkuvõte: osas 5.1 on esitatud õpetajate arusaam vigade olemusest, osas 5.2 suulise teksti vigade parandamisest, osas 5.3 kirjaliku teksti vigade parandamisest ja osas 5.4 vigadega tegelemisest.

5.1. Arusaamad vea olemusest

Kaks kolmandikku küsitlusele vastanud õpetajatest arvas, et nende õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu. Veaohlike teemadena kerkisid esile käänamine, rektsioon, infinitiivid, õigekiri, pööramine, sõnajärg ja sõnavalik. Käänamise puhul nimetati veaohlikuna peamiselt nii käänamist üldiselt kui ka põhivormide (omastav, osastav) käänamist. Pööramise puhul nimetati peamiselt pööramist üldiselt ja minevikuaegu. Sõnajärge ja sõnavalikut nimetati võrreldes teiste vastustega vähe.

Eesti keele põhilised veaohlikud piirkonnad nagu sõnajärg, leksika, sihitis ja rektsioon (Pool, Vaimann 2006; Maisla 2001; Verschik 2004; Krall 2008) kerkisid seega esile ka siinses uuringus. Samuti on kõik autorid varem toonud välja *ma-* ja *da-*infinitiivi valiku veaohlikkuse. Mõnevõrra üllatav on sihitise suhteliselt vähene nimetamine siinses uuringus, kuid võib üsna kindlalt oletada, et põhivormide käänamise all mõeldakse

enamasti samuti sihitist. Sõnajärge ei nimetatud siinses uuringus siiski eriti sageli, kui võrrelda näiteks Pooli ja Vaimanni (2006) tulemustega, milles sõnajärg on kõige sagedasem vealiik nii kesk- kui ka kõrgtaseme üliõpilaste keelekasutuses ning sellel võib olla ka eriti suur oht kivineda. Sõnajärg ei kuulu ilmselt A2- ja B1-tasemel omandatavate keeleteemade hulka (Pool, Vaimann 2006: 10).

Kõige vähem nimetasid õpetajad siinses uuringus veaohlikuna sõnavalikut. Pooli ja Vaimanni (2006) tulemused näitavad, et sõnavalik on teine kõige sagedasem vealiik nii kesk- kui ka kõrgtasemel. Kitsniku (2011) järgi pole leksikaalseid vigu uurimustes eriti käsitletud, mistõttu ei pruugi õpetajad olla sellest vealiigist ka piisavalt teadlikud. Ellis jt (2013: 21) on märkinud, et leksikaalseid vigu parandavad nii õpetajad kui ka vestluskaaslased vähem kui morfosüntaktilisi vigu. See võib näidata, et õpetajad orienteeruvad peamiselt grammatilistele vigadele.

Kokkuvõttes tulid õpetajate vastustest välja kõik Pooli ja Vaimanni (2006) nimetatud vealiigid. Samas kujunes välja kolm väga üldist kategooriat, mille sisu on vastuste mitmeti tõlgendatavuse tõttu ebaselge. On võimalik, et võimalikult üldiselt vastati ruumi kokkuhoiu eesmärgil, samas on võimalik, et vea olemuse täpne piiritlemine põhjustab keerukamate struktuuride puhul raskusi ka õpetajatele. Veel tuli välja, et õpetajad võivad olla rohkem orienteeritud morfosüntaktilistele vigadele, mistõttu võib olla vajalik tõsta teadlikkust ka teistest veatüüpidest (leksikaalsetest, kommunikatiivsetest ja süntaktilistest).

Kaks kolmandikku küsitlusele vastanud õpetajatest on kindlad, et vigu on vaja parandada ning ainult veerand vastanuist usub, et vigu pole vaja parandada, sest need kaovad aja jooksul iseenesest. Õpetajad on ka veendunud, et keele õppimine aitab vigu vähendada. 84% vastanuist usub, et mida rohkem õppija keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb.

Mitmed uurimused on näidanud, et ehkki üldplaanis vähenevad vead keeleoskuse arenedes, siis keelekonstruktsioonide õppimise hoogsatel arenguperioodidel vigade arv hoopis suureneb (Martin jt 2010). Seega ei muutu keel pidevalt kasvavas joones

täpsemaks, vaid seda iseloomustavad ajutised täpsuse langused. Parandada tuleks aga valikuliselt ja vastavalt vajadusele, sest liigne vigade parandamine võib keele arengut hoopis pidurdada. (Kitsnik 2018: 132)

Vigade tekke peamiseks põhjuseks peavad küsitlusele vastanud õpetajad õpilaste liigset emakeelele toetumist (60% vastajaist) ja vähest suulist praktikat (56% vastajaist). Järgnevad tarindite vähene automatiseerumine (40%) ja eesti keele vähene kuulmine (36%).

Liigne emakeelele toetumine on kasutuspõhise teooria järgi üks põhilisi vigade põhjustajaid (Ellis 2013: 1). Kasutuspõhise teooria järgi mõjutab emakeel seda, mida õpilane teises keeles tähele paneb, mistõttu ei saa ta mõnesid keelelisi vihjeid märgata ja analüüsib keelt valesti. See teeb teatud keelekonstruktsioonide omandamise raskemaks. (Wulff, Ellis 2018: 47) Konstruktsioonid arenevad aga peamiselt tänu suuremahulisele sisendkeelele ja suulise praktika võimalustele, mis aitavad konstruktsioonidel automatiseeruda (Wulff, Ellis 2018: 44).

Kolmandik õpetajaid usub ka, et vigu tekitab õpilaste tähelepanematus. Selle arvamuse taustaks võib olla üldine arusaam, et igasuguse õppimise (sh keele) aluseks on õpitava märkamine, sellele tähelepanu pööramine ja õpitavast teadlikuks saamine. Seega see, mida õpilane tähele ei pane, jääb omandamata. (Schmidt 2010: 1–2) Kasutuspõhine teooria näeb tähelepanu pigem elu jooksul emakeele põhjal õpitud alateadliku kognitiivse mehhanismina, mis suunab seda, mida õpilane sisendkeelest märkab ja kuidas ta märgatut tõlgendab. Selle järgi võib tähelepanu viia isegi vääradele järeldustele, sest õpilane märkab sisendkeelest elemente valikuliselt enda teadmiste, kogemuste ja emakeele põhjal. Just nendel põhjustel ei pruugi õpilane mõista struktuuri täpselt ka siis, kui õpetaja sellele tähelepanu juhib ja seda selgitab. Samas mida rohkem õpilane keelega kokku puutub, seda täpsemalt ta hakkab konstruktsioone tajuma ja seda automaatsemalt kasutama. (Ellis 2013: 1, 3–4)

Ainult veerand õpetajaid arvab, et vigade põhjuseks on õpilaste ükskõiksus vigade suhtes või madal õpimotivatsioon. Ühelt poolt võib tulemus osutada sellele, et osa õpetajate arvates tahavad õpilased palju keelt kasutada, kuid nad ei hooli sellest, kas nende tekstides esineb vigu. Samas võib see viidata ka õpilase tõrksale hoiakule korrektiivse tagasiside

suhtes. Sarnasele järeldusele on jõudnud Loewen jt (2009: 102) just teise keele õppijate kohta: neil võib olla väiksem motivatsioon tegeleda keele formaalse tasandiga, sh saada korrektiivset tagasisidet, ning suurem soov arendada suhtluspädevust, millel on otsesem praktiline väljund. Selle taustaks võib olla ka varasem õpikogemus traditsioonilise õppemeetodiga. (Loewen jt 2009: 102)

Siinses töös mainiti madalat õpimotivatsiooni vabades vastustes. Vastuse eraldi välja toomine võib näidata, et seda peetakse üsna oluliseks vigade tekke põhjuseks. Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajad peavad madalat õpimotivatsiooni eesti keele õppes üldiselt üheks olulisemaks probleemiks (Metslang jt 2013). Õpetajate täheldus on leidnud ka kinnitust: õppeteemad ja -tegevused mõjutavad õpilaste soovi õppida. Samas õpetajad ei teadvusta sageli suurt osa õpimotivatsiooni mõjutavaid tegureid, mistõttu nähakse enda võimalusi motivatsiooni tõsta üsna piiratult. (Kitsnik 2020: 147) Võimalik on, et õpetajate tähelepanek tähelepanematusel kohta on seotud ka õpimotivatsiooniga – kui õpilane ei ole õpitavast teemast ja teemakäsitlusest huvitatud, on tähelepanu pealiskaudsem.

Seega võib öelda, et õpetajate arusaamad keelevigade põhjustest langevad kokku kasutuspõhise teooria käsitusega osaliselt. Sarnaselt teooriaga, peetakse kõige olulisemaks vigade tekke põhjuseks emakeele mõju. Täpsuse arendamisel aga alahinnatakse alateadliku õppimise ja sisendkeele osatähtsust keele omandamisel.

5.2. Suulise teksti vigade parandamine

Milliseid vigu suulises tekstis parandatakse

Ainult 19% õpetajatest vastab, et märgib suulises tekstis ära kõik vead. Samas ütleb vaid kolmandik õpetajaist, et nad ei märgi spontaanses tekstis esinevaid vigu ning veerand õpetajaist ei märgi suulises tekstis vigu, kui need ei mõjuta arusaadavust. Peaaegu kõik vastajad (92%) võtavad enda hinnangul suulise teksti vigade parandamisel arvesse õpilaste keeleoskustaset. Paljud õpetajad arvestavad suulise teksti vigade parandamisel ka vea korduvust (80%), ülesandetüüpi (76%), õpilase isiksust (73%), teema varasemat õppimist (68%) ning vea raskust (60%).

Tulemused osutavad sellele, et vigu parandatakse üldjuhul valikuliselt ning et enamasti peetakse valikul oluliseks keeleoskustaset ehk millised vead on B1- tasemel oodatavad ning mida õpilased peaksid B1-tasemel juba üsna täpselt valdama. Sellist lähenemist võib pidada keeleoskuse loomulikku arengut igati toetavaks, samas nõuab see õpetajalt häid teadmisi igal keeleoskustasemel loomuliku keelekasutuse kohta.

Õpetajad arvestavad parandamisel ka vea korduvust ehk vea süsteemsust. Selliseid vigu on neil ilmselt ka õpilaste tekstis kergem märgata. Samas ei pruugi vigade parandamine süsteemseid vigu kaotada. Mõni korduv viga võib olla vastaval keeleoskustasemel loomulik ning see võib keeleoskuse arenedes ise kaduda. Mõni korduv viga võib aga muutuda automaatseks ja olla kivinemisohus ning sellega peaks tegelema teistmoodi kui vaid parandama. Veel arvestavad õpetajad vea parandamisel teema varasemat õppimist ja ülesandetüüpi, mis on kahtlemata õige lähenemine. Spontaanses kõnes ei ole mõtet kõiki vigu parandada, eriti neil teemadel, mida polegi veel käsitletud (Kitsnik 2011), kuid kui ülesanne on keskendatud täpsuse arendamisele (nt kommunikatiivne grammatikaharjutus) on korrektiivne tagasiside vajalik.

Veel arvestavad õpetajad parandamisel vea raskust, mida võib samuti pidada õigeks lähenemiseks. Tulemused viitavad sellele, et vastajad peavad täpsusest olulisemaks seda, et õpilane oma mõtteid väljendaks ning keskenduks suhtluseesmärkide täitmisele. Kui

õpilane teeb vigu, mis tekitavad arusaamatust, võib see takistada suhtluseesmärkide täitmist. Suhtlus on aga dünaamiline, sageli täpsustatakse ja lahendatakse arusaamatused suhtluspartneriga koostöös (Dale jt 2011: 126). Teisalt ei pruugi klassis sellist tähenduse läbirääkimist vajalikul hetkel paarilise või teiste rühmakaaslastega tekkida, mis juhul võib olla oluline just õpetaja tagasiside.

Õpetajad arvestavad vea parandamisel ka õpilase isiksust, mis on samuti kindlasti vajalik. Õppimist suunavad osaliselt isiksuseomadused, mis on seotud sellega, milline on õpilase mina-pilt ning kuidas ta emotsioone tunneb. Need faktorid muudavad õppimise kas kergemaks või raskemaks. (Arnold, Brown 1999: 8) Parandamist võib tajuda kriitikana kuid ka enesearenguks vajaliku tagasisidena, mis sõltub õpilase isiksusetüübist (Ur 1996: 248). Kui õpilane on ärev ja kardab jääda vale vastusega tähelepanu keskpunkti, saab õpetaja seda arvesse võtta ning üldise turvalise õpikeskkonna loomise kõrval püüda ka parandada taktitundelisemalt. Positiivne emotsioon toodab eneseusku ning motivatsiooni, millega saab õpetamist ja ka parandamist oluliselt tõhustada (Arnold, Brown 1999: 2).

Kuidas suulise teksti vigu parandatakse

17% vastanutest parandab enda hinnangul õpilase suulises tekstis esinevaid vigu kohe.

Kõige rohkem arvasid õpetajad, et suulises tekstis on kasulik lasta õpilasel endal oma viga parandada (48% vastanutest arvas nii), lasta õpilasel paranduse järel vigane koht õigesti üle korrata (39%), selgitada õpilasele vea olemust (35%) ja korrata õpilase tekstis olnud vigane koht õigesti üle (30%). Viiendiku õpetajate arvates (22%) on kasulik võtta õpilase jutt kokku ehk sõnastada ümber kogu tema kõnevoor.

Enamik õpetajatest vastas, et nad eelistavad parandada suulises tekstis esinevaid vigu hiljem. Tulemus osutab sellele, et oluliseks peetakse ka suhtlussujuvuse arengut, mida parandamine häirida võib. Ühest küljest viitab see arusaamale, et ka suhtlus iseenesest võib keelt arendada, teisalt peetakse oluliseks, et õpilased oma vigadest teadlikuks saaksid. Longi (2015) järgi tekib teadlikkus ka suhtluse vältel, kui inimesed üksteisele loomulikult tagasisidet annavad. Ka kasutuspõhise teooria järgi annavad inimesed üksteise keelekasutusele tagasisidet ka suhtluses, nii saavad tekkida ning kinnistuda konstruktsioonide ja kindla suhtlusolukorra vahel seosed (Kitsnik 2018: 39). Seetõttu

võib kasulik olla lasta õpilastel omavahel suhelda vabalt neid parandamata, sest suhtlusprotsessis konstrueerivad õpilased üksteisega suheldes ise kogu vajaliku info.

Õpetajate vastustest selgub, et kõige kasulikumaks peetakse võtteid, mis suunavad õpilast ise viga parandama. Need võivad olla nii implitsiitsed kui ka eksplitsiitsed. Üldiselt näitavad ka uurimused, et kui õpilane saab ise oma vigu parandada, on sellest rohkem kasu kui lihtsalt õige variandi kuulmisest (Ammar, Spada 2006; Ammar 2008; Lyster, Saito 2010). Nii nagu õppimises üldiselt, aitab ise info meenutamine ja sõnastamine infot paremini meelde jätta kui infot kelleltki (passiivselt) vastu võttes. Keele kui oskuse omandamise seisukohalt on öeldu parandamisele suunavad võtted ennekõike kasulikud omandatud teadmiste meelde tuletamiseks ja kinnistamiseks, et need teadmised saaksid muutuda automaatsemaks. (Lyster jt 2013: 11)

Kasulikuks peetakse ka võtet, kus õpilasel tuleb viga õigesti üle korrata. Märkamise hüpoteesi järgi on see võte kasulik, sest õpilasel tuleb suunata keelestruktuurile tähelepanu, mis aitab tõsta ta teadlikkust sellest struktuurist. Keele kasutuspõhise käsituse järgi võib teadlikkuse tõstmine olla eriti kasulik struktuuride puhul, mida õpilastel on sisendist raske märgata. (Wulff, Ellis 2018: 51)

Populaarne vastus oli ka vea olemuse selgitamine. See on eksplitsiitne võte, sest see paneb õpilast vea ja keele üle mõtlema. Vea olemuse selgitamine aitab veale teadlikult tähelepanu pöörata, vea põhjust mõista ning veast õppida (Sheen 2007: 275; Sheen 2010: 228). Vea olemuse selgituse kohta on näidatud, et see on ümbersõnastamise võtetest tõhusam nii kirjalikus kui ka suulises vormis (Sheen 2010).

Siinses uurimuses vaid kolmandik vastajaid pidas kõige kasulikumaks seda, kui õpetaja kordab vea osaliselt õigesti üle ja kõigest veerand märkis kõige kasulikumaks võtte, millega võetakse kogu kõnevoor sihtkeelepärasemalt kokku. Nende võtetega saab sõna või lausungi kohandust sisaldava vastusega õpilasele delikaatselt teada anda, et öeldus oli viga. Neid võtteid on peetud kasulikeks, sest need toetavad õpilase mõttekäiku, kuid ei sekku sellesse (Long 2015: 56). Samas on arvatud, et kuna need võtted on taktitundelisemad ja varjatamad, siis õpilane ei pruugi aru saada, et teda on parandatud (Leeman 2007: 115).

Kokkuvõttes parandab enamik õpetajaid vigu valikuliselt ning arvestab vigade parandamisel paljude asjaoludega: õpilaste keeleoskustase, vea korduvus, ülesandetüüp, õpilase isiksus, teema varasem õppimine ning vea raskus. Suhtluspädevuse peamise vahendina nähakse rohket suhtlust, vigu parandatakse aga suulise suhtluse või esituse järel. Parandades peab suurem osa õpetajaid kasulikumaks öeldu parandamisele suunavaid võtteid ja vea olemuse selgitust. Ilmselt on taustal arusaam, et mida rohkem tuleb infot korrata ja läbi mõelda, seda paremini info meelde jääb, ning et vigadest on võimalik vabaneda, kui õpilasel on keele toimimise kohta eksplitsiitsed teadmised. Ka siit tuleb välja, et implitsiitse õppimise mõju peetakse pigem alahinnatakse ning keelevormide alase teadlikkuse suurendamist peetakse keelearengu üheks olulisemaks eeltingimuseks.

5.3. Kirjaliku teksti vigade parandamine

Milliseid vigu kirjalikus tekstis parandatakse

Kirjalikes tekstides esinevad vead parandab täielikult ära 14 õpetajat (61%). Vead parandab ära osaliselt üheksa (39%) õpetajat ning ülejäänud kaks (8%) õpetajat sellele küsimusele ei vastanud. Et õpetajad parandavad üldjuhul ära kõik vead, on näidatud ka teistes uuringutes (Lee 2013: 109). Kõikide vigade parandamine juhib tähelepanu paljudele erinevatele veatüüpidele ning sellega saab mudeldada õpilasele kirjutise sihtkeelepärasemat varianti. Valikuliselt saab aga pöörata õpilase tähelepanu kindlatele veatüüpidele kas korduvuse, vea raskuse vm alusel. (Ellis 2009b: 102) Mõlemal parandamisvõttel on seega erinevad väljundid ja neid saab kasutada eri eesmärkidel.

Üle poole õpetajatest (64%) arvestab kirjalike vigade parandamisel enda sõnul ülesandetüübiga. Tulemus on mõnevõrra vastandlik eelmise vastusega, kuid on võimalik, et teatud ülesandetüüpides õpetajad ei paranda kõiki vigu. Ülesandetüübist lähtumine näitab, et parandatakse valikuliselt sõltuvalt sellest, milline on ülesande eesmärk – kirjutamissujuvuse- ja mahu suurendamine, teatud tüüpi kirja kirjutamine või protsessikirjutamine. Sõltuvalt eesmärgist võib vajalik olla pöörata tähelepanu paljudele

eri keeletasanditele või üksikutele veatüüpidele, mis on olulised näiteks antud ülesande või õppeteema seisukohalt.

Küsitlusele antud vastuste järgi arvestavad õpetajad kirjalike vigade parandamisel siiski kõige rohkem õpilaste keeleoskustasemega (76% vastajaist vastab nii). Natuke üle poole vastajatest arvestab enda hinnangul ka teema varasemat õpitust (64%). Nii vea raskust kui vea korduvust arvestab kirjaliku teksti parandamisel enda sõnul 52% küsitlusele vastanud õpetajatest. Ka need vastused osutavad pigem sellele, et enamik õpetajaid parandab vigu valikuliselt. Vigade parandamisel võetakse arvesse, mis keeleoskustasemel õpilane mingeid struktuure vallata võiks ja kas teemat on varem õpitud. Korduvad vead on alternatiiv kõikide vigade parandamisele, sest võimaldab tähelepanu juhtida väiksel hulgal veatüüpidele, kuid suurel hulgal vigadele. Selle eeldus on, et kui õpilane teab oma vigu, siis on tal võimalik palju ebatäpsusi edaspidi vältida või neid korrektsemalt kasutada.

Veidi alla poole vastanutest arvestab ka õpilase isiksusega. See näitab, et õpetajad peavad oluliseks seda, kuidas parandamine eri õpilastele mõjuda võib. See on oluline, sest vigade parandamine võib mõne õpilase jaoks mõjuda konstruktiivse tagasiside asemel kriitikana, mis juhul ei pruugi õpilane tagasisidet pidada kasulikuks. Õpilase eneseusu toetamine aitab parandada suhtumist ka korrektiivsesse tagasisidesse ja kuidas seda vastu võtta.

Kuidas kirjalikus tekstis vigu parandatakse

Pool vastanutest (48%) arvab, et kirjaliku teksti parandamisel on kõige kasulikum vea parandamise tehnika see, kui õpetaja parandab vea ja lisab selle juurde õige variandi. Sellisel juhul on tagasiside õpilase jaoks kui sisendkeel, mille kaudu uut keelt õppida. Tagasiside võimaldab õpilasel kohe oma teadmisi õige keelemudeliga võrrelda ja sel moel arengukohti tuvastada. Olenevalt sellest, kuivõrd õpilane vigadesse süveneb, võib selline õppimine olla ka alateadlik. Õpilane võib tagasisidest teadlikult õppida, kuid võib seda ka ainult silmata või isegi täielikult eirata. Seetõttu ei pruugi selline tagasiside olla piisavalt õpilast kaasav, kui sellele ei järgne vigadega tegelemise ülesannet (Li, Vuono 2019: 101; Ekanayaka, Ellis 2020: 10).

36% õpetajate arvates on kõige kasulikum vea olemuse selgitamine. Vea olemust selgitades aitab õpetaja luua seost vea ja põhjuse vahel. Samuti aitab see arendada keele

kohta reeglitepõhiseid teadmiseid. Kui õpilane mõistab vea põhjust ja ta on teadmiste poolt valmis konstruktsiooni õppima, suudab ta teadmist laiendada ka teistele sarnastele juhtudele (Sheen 2007). Vea olemuse selgitus peab olema aga õpilase jaoks keeleliselt arusaadav ja keeleomandamise loogikat arvestav (Kitsnik 2011).

Võrdsel arvul õpetajaid (20%) õpetajaid märkis, et nad kasutavad metalingvistilisi vihjeid, märkides töö juurde veatüübid või vigade arvu, ja kaudset veaparendust ehk vigade ära märkimist õiget varianti lisamata. Selliste paranduste eesmärk on suunata õpilast ise oma vigu leidma ja/ või parandama. Harjutus nõuab analüütilist mõtlemist, sest õpilasel tuleb märkeid ja koodi tõlgendada, teha järeldused selle kohta, mida täpsemalt tuleb parandada (täendus, vorm) ning kuidas parandada. Sageli ei pruugi õpilane suuta vihjete järgi oma tööd ära parandada (Li, Vuono 2019: 101). Samas ei peagi ta seda tegema, kui vihjed suunavad parandama vigu, mille parandamine ei ole õpilase jaoks jõukohane.

Kokkuvõttes võib öelda, et vigade parandamise ulatuse osas ei ole päris selge, millistel põhimõtetel õpetajad toimivad – ühelt poolt vastas suur osa õpetajaid, et nad parandavad kõik vead, teisalt selgub, et parandamisel arvestatakse eri aspekte. See tuleneb ilmselt sellest, mida õpetajad selgitasid vabades vastustes: hindelises töös parandatakse küll kõik vead, kuid hinne kujuneb vigade raskuse põhjal.

Õpetajad väärtustavad ka keele teadlikku õppimist, suunates õppijaid ise vigu parandama ja vea olemust mõistma. Need võtted nõuavad aga õpilastelt analüütilist mõtlemist ning eksplitsiitseid teadmisi keele kohta ja ei pruugi olla alati kõigile õpilastele jõukohased.

5.4. Mida õpetajad vigadega veel teevad

Poolte küsitlusele vastanud õpetajate arvates on vigadega vähendamiseks kasulik lasta õpilastel palju eesti keeles rääkida ning julgustada neid ka vigadega keelt kasutama. See on kooskõlas kasutuspõhise teooriaga, mille kohaselt õpitakse konstruktsioone suhtluse käigus (Ellis 2013: 1). Enne kui konstruktsioon saab muutuda täpsemaks, peab õppija saama seda produktiivselt ja palju kasutada (Martin jt 2010). Parandada ei tasu

konstruktsioone enne, kui õpilane suudab neid enda loodud tekstis kasutada (Martin, Kaivapalu 2010; Kitsniku 2011: 8 järgi). Et vead on teise keele õppija keelekasutuses paratamatud ning keelearengus vajalikud, on positiivne, et 50% õpetajaid julgustab õpilasi kasutama suulises suhtluses ka vigadega keelt.

Kasulikuks peavad õpetajad ka veaohlike grammatikateemade õpetamist (45%). Samuti pidas kolmandik vastajaid kasulikuks veaohlike teemade kirjalikult harjutamist ja kolmandik vastajaid suuliselt harjutamist. Seega peetakse vigadega tegelemisel kõige kasulikumaks eksplitsiitseid võtteid. Eesti keeles kirjutamist ja eesti keele kuulamist on pidanud keelevigadega tegelemisel kõige kasulikumaks vaid alla kolmandiku vastajaist. Kasutuspõhise teooria järgi on need aga väga kasulikud tegevused, sest mida rohkem õpilane tekstides autentseid keelekonstruktsioone kuuleb ja näeb, seda lihtsamini töödeldavaks need muutuvad ja seda kiiremini hakkab ta neid konstruktsioone produtseerima (Ellis 2013: 4). Selleks et õppija sisendist konstruktsioone märkaks, peavad õppematerjalid olema motiveerivad ja õppija jaoks tähenduslikud (Kitsnik 2018: 37).

Kolmandik vastajaid on pidanud kasulikuks ka õpilaste suunamist abimaterjale kasutama. Kasutuspõhise teooria järgi on sihtkeeles abimaterjal sisendkeele allikas. Kui ülesanne on motiveeriv ja huvitav, on abimaterjalides info otsimine väärtuslik ülesanne, sest teeb õpilase sisendkeele konstruktsioonide suhtes tähelepanelikumaks (Kitsnik 2018: 37).

Vigade loomulikkuse selgitamist peab kõige kasulikumaks veerand õpetajaist. Seega võib osa õpetajate hinnangul olla õpilastel negatiivne suhtumine vigadesse, mida kinnitab ka Roothoofit ja Breeze'i (2016) uurimus: õpilased soovivad, et õpetajad kõik nende vead ära parandaks. See osutab sellele, et õpilased ei ole vigade loomulikkusest ja osatähtsusest kuigivõrd teadlikud ning võivad seetõttu negatiivselt suhtuda ka vigade parandamata jätmisesse. Et nii õpetajal kui ka õpilasel oleksid sarnased eesmärgid, on oluline, et mõlemad teavad, miks on vead vajalikud ning miks õpetaja neid mõnikord parandab, kuid mõnikord jätab parandamata.

Kokkuvõttes võib öelda, et pooled õpetajad peavad vigadega tegelemisel kõige kasulikumaks luua rohkelt rääkimise võimalusi ning suurendada õpilaste rääkimiskindlust, julgustades neid rääkima ka vigadega. Need seisukohad peegeldavad

arusaama, et vead on keelearengus vältimatud ning et keel areneb suhtluses. Selgus ka, et vigadega tegelemisel omistatakse rohkele sisendkeelele väiksemat osatähtsust kui keele produktiivsele kasutusele.

5.5. Üldine kokkuvõte

Kokkuvõttes arvavad õpetajad, et nende õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu. Kõige sagedamaks kõrvalekallete tüübiks peetakse morfosüntaktilisi vigu. Leksikaalsed, süntaktilised ja kommunikatiivsed veatüübid said õpetajate vastustes väga vähe või üldse mitte tähelepanu. Seega oleks vaja tõsta õpetajate teadlikkust ka nende veatüüpide osas.

Vigade põhjustajaks peab enamik õpetajaid õpilaste liigset toetumist emakeelele ja suulise keelekasutuspraktika vähesust. Väiksem osa õpetajaid arvab, et vigu põhjustab ka omandatavate keelekonstruktsioonide ebapiisav automatiseerumine ja keele vähene kuulmine. Tänapäevase kasutuspõhise teise keele omandamise teooria järgi on keeleõppijail vaja saada suuremahulist autentset sisendit, kasutada ise palju keelt suhtluseesmärkide saavutamiseks ning saada seejuures vajalikku toetust. Suurem osa õpetajaist saab aru rohke suulise keelekasutuse vajalikkusest. Rohke sisendkeele olulisust keelekasutuse täpsemaks ja automaatsemaks muutumisel kiputakse aga alahindama. Õpetajad tunnevad ilmselt ära emakeelemõjulisi keelevigu, kuid muudel põhjustel tekkinud vigade põhjustest ei saa nad nii hästi aru.

Vigadest vabaneda aitab õpetajate hinnangul vigade parandamine ning keele õppimine ja kõrgemale keeleoskustasemele jõudmine. Vigade parandamist peab ka suur osa teadlasi lisaks muudele tegevustele oluliseks toeks keeleoskuse arenemisel. Vigu tuleb aga parandada valikuliselt ja õpilast toetavalt. Erinevate uuringute järgi vähenevad vead kõrgematel keeleoskustasemetel tõepoolest, aga mitte kõigis konstruktsioonides korruga. Arenevates keelekonstruktsioonides võib vigade hulk kõrgemal tasemel ajutiselt ka suurenda ja vigade liigne parandamine võib keeleoskuse arengut pidurdada. Tark vigade

parandamine annab õpilasele tema vajadustest lähtuvat infot selle kohta, milliseid teadmisi ja oskusi ta saab endas arendada. Õpilane peab tajuma, et tal on korrektiivsest tagasisidest kasu, et saadud infot tasub korrata ja edaspidi kasutada.

Suulise ja kirjaliku teksti vigadega tegelevad õpetajad mõnevõrra erinevalt. Õpilaste suulist teksti parandatakse valikuliselt ning pigem suhtluse või suulise esituse järel. Kirjalike tekstide puhul parandab üle poole õpetajatest alati kõik vead, ülejäänud parandavad vigu osaliselt. Vigade parandamisel arvestavad õpetajad enda sõnul mitmeid tegureid. Kõige olulisemaks peetakse eriti suuliste, aga ka kirjalike tekstide parandamise puhul õpilaste keeleoskustaset. Suuliste tekstide parandamisel arvestab üle poole õpetajatest enda sõnul ka vea korduvust, ülesandetüüpi ja õpilase isiksust, teema varasemat õppimist ja vea raskust. Kirjalike tekstide parandamisel arvestab üle poole õpetajatest teema varasemat õppimist, vea raskust, vea korduvust ja ülesandetüüpi. Need vastused näitavad, et suuremal osal küsitlusele vastanud õpetajatest on olemas arusaam keeleoskuse loomulikust arengust, sh vigade esinemisest, ja õppimisprotsessist üldiselt, ning nad püüavad õppijaid vigade parandamisega targalt toetada.

Ka suulise ja kirjaliku teksti vigade parandamise võtete mõju tajutakse erinevalt. Kui suulise teksti vigade puhul lastakse kõige sagedamini õpilasel endal oma viga parandada, siis kirjalikes tekstides parandab õpetaja tavaliselt vea ja lisab selle juurde ka seletuse. Samuti peetakse suulise teksti puhul sihtkeelepärase variandi ette ütlemisest kasulikumaks seda, kui õpilane kordab vigase variandi õigesti üle ja õpetaja selgitab vea olemust. Kui suulise teksti vigade parandamisel peetakse kasulikuks õpilast parandamisse kaasavaid võtteid, siis kirjalike vigade puhul peab vigade otsimist ja nende analüüsimist tõhusaks vaid viiendik õpetajaid. Seega erinevalt suulise teksti vigade parandamisest nähakse kirjaliku teksti parandamisvõimalusi ja nende kasu küllaltki ühekülgselt. Peamiselt toetatakse kahele võttele, mida on peetud ennekõike kasutoovaks siis, kui parandustele järgneb ülesanne, mis paneb õpilased paranduste üle mõtlema (Ekanayaka, Ellis 2020: 10).

Muude tegevuste kohta vigadega tegelemisel näitavad küsitluse tulemused, et õpetajad peavad tähtsaks ennekõike rohkem suulist praktikat. Väga oluliseks võtteks peetakse ka vigadega rääkimise julgustamist, mis kinnitab samuti, et õpetajate arvates on vead loomulikud ning need saavad kaduda ainult siis, kui õpilane keelt kasutama hakkab. Kasulikuks võtteks peetakse ka erinevate veaohlike teemade harjutamist, mis näitab, et õpetajate arvates on oluline vigadega teadlikult tegeleda. Rohke autentse sisendkeele kuulmise rolli vigade vähendamiseks õpetajad pigem ei tähtsusta. Ka kirjutamist pigem ei nähta tõhusa vahendina vigadega tegelemisel. Samuti ei tähtsusta enamik õpetajaid õpilastele vigade loomulikkuse selgitamise olulisust.

Kokkuvõttes lähevad õpetajate arusaamad keeleoskuse kasutus põhise teooria seisukohtadega kokku osaliselt. Vigu peetakse keelearengu protsessis üldjuhul loomulikuks, kuid õpilastel tuleb probleemkohti teadvustada ja nendega süvitsi tegeleda. Vigu nähakse mõnevõrra ühekülgsest, peamiselt keskendutakse vaid morfosüntaktilistele vigadele. Vigade parandamisel arvestatakse õpilaste keeleoskustaset jm tegureid. Suulise vigadega tegelemisel väärtustatakse rohkem eksplitsiitset õpet, mis nõuab vigadele teadlikku tähelepanu pööramist, nende kordamist, harjutamist ja kinnistamist. Kirjalike vigade parandamisel esitatakse pigem õiged struktuurid ja selgitused ise. Samuti peetakse oluliseks, et õpilased saaksid palju rääkida, mis on kooskõlas ka kasutus põhise teooriaga. Vähem kasulikuna nähakse sisendkeelt, mis kasutus põhise teooria järgi aitab tõhusalt kaasa konstruktsioonide automaatsemaks ja täpsemaks muutumisele. Kaks kolmandikku õpetajatest tunneb end vigadega tegelemisel kindlalt, kuid 40% õpetajatest sooviksid siiski ennast vigade olemuse ja vigadega tegelemise teemal täiendada.

Siinsel magistritöö on ka mõned piirangud. Esiteks vastas küsitlusele 25 õpetajat, kes on tõenäoliselt pigem keskmisest aktiivsemad ja enesearengust rohkem huvitatud inimesed. Teiseks ei eristatud siinses uuringus õpetajate tüüpe. Järgmistes uuringutes tasuks kasutada klasteranalüüsi ja püüda kirjeldada eri õppemeetodeid kasutavate õpetajate rühmi. Kolmandaks peegeldab siinne uurimus vaid õpetajate enesehinnangut vigade parandamise suhtes. Nagu ka kohati vastukäivad tulemused näitasid, ei pruugi see

tähendada, et õpetajad tegelikus õpetamisprotsessis täpselt oma arvamuste kohaselt käituvad. Edaspidi tasuks sama teemat uurida tunnivaatlustega käigus.

Kokkuvõttes on siinse magistritöö tulemused väärtuslikud andmaks ettekujutust 7.–9. klassi eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumisest õpilaste keelevigadesse ja oma tegevustest vigadega tegelemisel. Tulevased ja juba töötavad õpetajad saavad töö tulemusi kasutada enda eelistuste analüüsimisel ja vigadega tegelemise üle reflekteerimisel. Töö tulemusi saab kasutada ka õpetajakoolituse arendamisel ning vigadega tegelemise tänapäevaste põhimõtete tutvustamisel ja võtete harjutamisel.

Kirjandus

Ammar, Spada 2006. One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning. – *Studies in Second Language Acquisition* 28(04), 543–574; [10.1017/S0272263106060268](https://doi.org/10.1017/S0272263106060268). Vaadatud 28.06.2021.

Antropova, Anastassia 2015. Emakeele mõju verbireksiooni kasutusele eesti keelt teise keelena ja vene keelt võõrkeelena õppivatel õpilastel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/47723>. Vaadatud 28.06.2021.

Argus, Reili 2008. Eesti keele muutemorfoloogia omandamine. Analüütiline ülevaade. Doktoritöö. Tallinna Ülikool; <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:14423>. Vaadatud 02.07.2021.

Arnold, Jane, H. Douglas Brown 1999. A Map of The Terrain. – *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–24.

Bitchener, John, Ute Knoch 2009. The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. – *Applied Linguistics* 31(2), 193–214; <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>. Vaadatud: 11.04.2021.

Bulté, Bram, Alex Housen 2012. Defining and Operationalising L2 Complexity. – *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Ed. by. Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 21–46.

Canale, Michael, Merrill Swain 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. – *Applied Linguistics* 1, 1–47.

Chouinard, Michelle, Eve V. Clark 2003. Adult Reformulation of Child Errors as Negative Evidence. – Journal of Child Language 30(3), 637–669; <http://dx.doi.org/10.1017/S030500090300570>. Vaadatud 28.06.2021.

Corder, S. Pit 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Dale, Liz, Wibo van der Es, Rosie Tanner 2011. LAK-õppepetajale. Toim. Nele Otto-Luts. Tallinn: Innove Elukestva Õppe Arendamise SA, Tartu: Atlex; <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/12/LAK-%C3%B5ppetajale.pdf>. Vaadatud 28.06.2021.

EIS = Eksamite infosüsteem; <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>. Vaadatud 28.06.2021.

Ekanyaka, Waruni I., Rod Ellis 2020. Does Asking Learners to Revise Add to the Effect of Written Corrective Feedback on L2 Acquisition? – System 94, 1–12; <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>. Vaadatud 28.06.2021.

EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument 2007. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. – Studies in second language acquisition 27(2), 305–352; <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>. Vaadatud 29.06.2021.

Ellis, Nick C. 2013. Second Language Acquisition. – Oxford Handbook of Construction Grammar. Ed. By Graeme Trousdale, Thomas Hoffmann. Oxford: Oxford University Press, 365–378; http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.pdf. Vaadatud 29.06.2021.

Ellis, Rod 1999. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod 2009a. A Typology of Written Corrective Feedback Types. – ELT Journal 63(2), 97–107; [10.1093/elt/ccn023](https://doi.org/10.1093/elt/ccn023). Vaadatud 28.06.2021.

Ellis, Rod 2009b. Corrective Feedback and Teacher Development. – L2 journal 1(1), 3–18; <https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>. Vaadatud 28.06.2021.

Ellis, Rod, Gary Barkhuizen 2006. Analysing Learner Language. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod, Shawn Loewen, Rosemary Erlam 2009. Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. – Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching. Ed. by David Singleton. Bristol: Multilingual Matters, 303–333.

English Profile. <https://www.englishprofile.org>. Vaadatud 22.06.2021.

Eskildsen, Søren W. 2008. Constructing a Second Language Inventory. the Accumulation of Linguistic Resources in L2 English. PhD dissertation. Odense: Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.

EVKK = Eesti vahekeele korpus; <http://evkk.tlu.ee>. Vaadatud 22.06.2021.

Ferris, Dana R. 2010. Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback In SLA: Intersections and Practical Applications. – Studies in second language acquisition 32(2), 181–201; <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>. Vaadatud 28.06.2021.

Gass, Susan M., Larry Selinker 2008. Second Language Acquisition: An Introductory Course. 3rd ed. New York; London: Routledge.

Hausenberg jt 2008 = Hausenberg, Anu-Reet, Ilves, Marju, Kaivapalu, Annekatrin, Krista Kerge, Katrin Kern, Mare Kitsnik, Ingrid Krall, Karin Rummo, Tiina Rüütmaa 2008. Iseseisev keelekasutaja: B1- ja B2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: REKK, Atlex.

Housen, Alex jt 2012 = Housen, Alex, Folkert Kuiken, Ineke Vedder 2012. Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA. – Complexity, Accuracy and Fluency: Definitions Measurement and Research. Ed. by Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder. Amsterdam; Philadelphia: John

Benjamins, 1–20; <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=1040791>. Vaadatud 10.03.2021.

Ilves, Marju 2008. Algaja keelekasutaja. A2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.

Ilves, Marju 2010. Läbimurre: A1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.

Jürine, Anni, Djuddah A. J. Leijen, Iona Tragel 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis. – Oma Keel 34(1), 17–24; https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017_1/OK-1-2017_03.pdf. Vaadatud 28.06.2021.

Kaivapalu, Annekatrin 2007. Emakeel võõrkeeleeõppes – eelis või takistus? – Oma Keel 1, 16–26; https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2007_1/OK_2007-1_02.pdf. Vaadatud 10.03.2021.

Kaivapalu, Annekatrin 2017. Õppija teekond: sarnasuse tunnetamisest sihtkeelepärase kasutuseni. – Mäetagused, 69, 243–264; <https://doi.org/10.7592/MT2017.69.kaipaluu>. Vaadatud 10.03.2021.

Kaivapalu, Annekatrin, Maisa Martin 2010. Mis on võõrkeeleeõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. – Põhikooli valdkonnaraamat VÕÕRKEELED. Koost. Piret Kanne. Tallinn : Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus; <https://oppekava.ee/pohikooli-valdkonnaraamat-voorkeeled/>. Vaadatud 04.03.2021.

Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja: C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.

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

Kitsnik, Mare 2007. Õppijakeele uurimine ja arendamine – põnev väljakutse. Emakeel ja teised keeled V. Toim. Raili Pool. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised; 6. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 1–12; http://evkk.tlu.ee/pdfs/Kitsnik_artikkel151106.pdf. Vaadatud 29.06.2021.

Kitsnik, Mare 2011. Keelestruktuuride õpetamine seostatult keeletasemetega, teemade ja osaoskustega. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat VÕÕRKEELED. Koost. Piret Kanne.

Tallinn : Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1–20; <https://oppekava.ee/gumnaasiumi-valdkonnaraamat-voorkeeled/>. Vaadatud 28.06.2021.

Kitsnik, Mare 2018. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus; <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:405654>. Vaadatud 10.03.2021.

Kitsnik, Mare 2019. Sõnajalaõis B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppekomplekt. Tallinn: Koolibri.

Kitsnik, Mare 2020. Sõnajalaõis B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õppekomplekt. Tallinn: Koolibri.

Kitsnik, Mare, Monika Soosalu 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 124–154; <http://dx.doi.org/10.5128/LV30.03>. Vaadatud 28.06.2021.

Kivi, Saale 2013. Vene õpilaste vead eesti keele infinitiivide kasutamisel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/33907>. Vaadatud 28.06.2021.

Krall, Ingrid 2008. Eesti keele käändevormide moodustamise ja kasutamisega seotud probleeme vene üliõpilase kirjalikes töodes. – Õppijakeele analüüs: võimalused, probleemid, vajadused. Toim. Pille Eslon. Tallinna Ülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 10. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 137–196.

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

Käpp, Kati 2021. Protsesskirjutamine 12. klassi eesti keele tunnis. Magistrieksami töö. Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.

Larsen-Freeman, Diane 2001. Teaching Grammar. – Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd ed. Ed. by Marianne Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, Diane 2014. Teaching Grammar. – Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. by Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton, Marguerite Ann Snow. Boston, MA: National Geographic Learning.

Larsen-Freeman, Diane, Marti Anderson 1991. Techniques and Principles in Language Teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.

Lee, Icy 2013. Research Into Practise: Written Corrective Feedback. – Language Teaching 46(1), 108–119; <https://doi.org/10.1017/S0261444812000390>. Vaadatud: 11.04.2021.

Leeman, Jennifer 2007. Feedback in L2 Learning: Responding to Errors During Practise. – Practise in a Second Language: Perspectives From Linguistics and Psychology. Ed. by Robert DeKeyser. Cambridge: Cambridge University Press, 111–137; <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.007>. Vaadatud: 11.04.2021.

Li, Shaofeng 2010. The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. – Language Learning 60(2), 309–365; [10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x). Vaadatud 28.06.2021.

Li, Shaofeng 2018. Data Collection in the Research on the Effectiveness of Corrective Feedback: A Synthetic and Critical Review. – Critical Reflections on Data in Second Language Acquisition. Ed. by Aarnes Gudmestad, Amanda Edmonds. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 33–62; <https://doi.org/10.1075/llt.51>. Vaadatud 28.06.2021.

Li, Shaofeng 2020. What is the Ideal Time to Provide Corrective Feedback? Replication of Li, Zhu & Ellis (2016) and Arroyo & Yilmaz (2018). – Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press 53(1), 96–108; <https://doi.org/10.1017/S026144481800040X>. Vaadatud 28.06.2021.

Li, Shaofeng, Yan Zhu, Rod Ellis 2016. The Effects of the Timing of Corrective Feedback on the Acquisition of a New Linguistic Structure. – The Modern Language Journal 100(1), 276–295; <https://doi.org/10.1111/modl.12315>. Vaadatud 28.06.2021.

Li, Vuono 2019. Twenty-Five Years of Research on Oral and Written Corrective Feedback in System. – System 84, 93–109; <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>. Vaadatud 28.06.2021.

- Lightbown, Patsy M. 1985.** Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching. – Applied Linguistics 6(2), 173–189; [10.1093/applin/6.2.173](https://doi.org/10.1093/applin/6.2.173). Vaadatud 28.06.2021.
- Liu, Qiandi, Dan Brown 2015.** Methodological Synthesis of Research on the Effectiveness of Corrective Feedback in L2 Writing. – Journal of Second Language Writing 30, 66–81; <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011>. Vaadatud 28.06.2021.
- Loewen jt 2009 = Loewen, Shawn, Shaofeng Li, Fei Fei, Amy Thompson, Kimi Nakatsukasa, Seongmee Ahn, Xiaoqing Chen 2009.** Second Language Learners' Beliefs about Grammar Instruction and Error Correction. – The Modern Language Journal 93(1), 91–104; <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>. Vaadatud 28.06.2021.
- Long, Mike 2015.** Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd; <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=1753759>. Vaadatud 28.06.2021.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito 2010.** Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. – Studies in Second Language Acquisition: Special Issue 32(2), 265–302; <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>. Vaadatud: 11.04.2021.
- Lyster, Roy, Kazuyo Saito, Masatoshi Sato 2013.** Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. – Language Teaching: Surveys and Studies 46(1), 1–40; <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>. Vaadatud 10.03.2021.
- Lyster, Roy, Leila Ranta 1997.** Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. – Studies in Second Language Acquisition 19(1), 37–66; <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>. Vaadatud 10.03.2021.
- Lyster, Roy, Leila Ranta 2013.** Counterpoint Piece: the Case for Variety in Corrective Feedback Research. – Studies in Second Language Acquisition 35, 167–184; <https://doi.org/10.1017/S027226311200071X>. Vaadatud 28.06.2021.
- Mackey, Alison, Susan Gass, Kim McDonough 2000.** How do Learners Perceive Interactional Feedback? – Studies In Second Language Acquisition. Cambridge:

Cambridge University Press 22(4), 471–497;
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004010>. Vaadatud 28.06.2021.

Maisla, Diana 2000. Keeleõpetaja metoodikavihik. Vigade parandamine. Tallinn: TEA Kirjastus.

Maisla, Diana 2014. Eesti keele mineviku ajavormid vene emakeelega üliõpilaste kasutuses. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Mao, Lee 2020. Feedback Scope in Written Corrective Feedback: Analysis of Empirical Research in L2 contexts. – *Assessing Writing* 45, 1–14;
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>. Vaadatud 28.06.2021.

Martin jt 2010 = Martin, Maisa, Sanna Mustonen, Niina Reiman, Marja Seilonen 2010. On Becoming an Independent User. – *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*. Ed. by Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder. Eurosla Monographs Series 1. European Second Language Association, 57–81; <http://eurosla.org/monographs/EM01/1-4TOC.pdf>. Vaadatud 10.03.2021.

McLaughlin, Barry 1989. *Theories of Second-Language Learning*. Ed. by Paul Meara, Peter Skehan. 3rd ed. London: Arnold.

Metslang jt 2013 = Metslang, Helena, Triin Kibar, Triin, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: Uuringu lõpparuanne. Toim. Mare Kitsnik, Helena Metslang, Anastassia Zabrodskaja. Tallinn: Tallinna ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut;
https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_2_uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis_0.pdf. Vaadatud 28.06.2021.

Novak, Jelizaveta 2019. Grammatika õpetamine põhikooli eesti keele teise keelena tundides. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/64584>. Vaadatud: 11.04.2021.

Pastuhhova, Olga 2007. Vene emakeelega üliõpilaste eesti keele verbirektsiooni omandamisest. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/2933>. Vaadatud 28.06.2021.

- Pienemann, Manfred 1984.** Psychological Constraints on the Teachability of Languages. – *Studies in Second Language Acquisition* 6(2), 186–214; <https://www.jstor.org/stable/44487308>. Vaadatud 28.06.2021. Vaadatud 29.06.2021.
- Pool, Raili 2007a.** Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus; <http://hdl.handle.net/10062/2237>. Vaadatud 10.03.2021.
- Pool, Raili 2007b.** Keelevigade parandamisest eesti keelt teise keelena õppijate kirjalikes töödes. – *Emakeel ja teised keeled*. Toim. Raili Pool. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised; 6. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 132–150.
- Pool, Raili, Elle Vaimann 2006.** Kivinemisnähtusi vene üliõpilaste kirjalikus eesti keeles. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2* Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 203–217; <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa2.14>. Vaadatud 28.06.2021.
- Rammo, Sirje 2007.** Eesti keele sõnatuletussüsteemi omandamisega seotud probleeme. – *Emakeel ja teised keeled V*. Toim. Raili Pool. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 175–183.
- Rannut, Ülle 2005.** Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis: analüütiline ülevaade. Tallinna ülikool humanitaarteaduste dissertatsioonid 14. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus; <https://epik.ester.ee/ester/details/details.html?idUuid=bc38bf0e-5e69-4499-8072-8093c8b41b66&lang=est>. Vaadatud 28.06.2021.
- Ratassepp, Maria 2005.** Vene abiturientide vead eesti keele verbirektsioonis. – *Teine keel: Uurimusi eesti keele kui teise keele omandamisest*. Toim. Raili Pool. Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 5. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 111–134.
- Roothoof, Hanne, Ruth Breeze 2016.** A Comparison of EFL Teachers' and Students' Attitudes to Oral Corrective Feedback. – *Language Awareness* 25(4), 318–335; <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1235580>. Vaadatud 28.06.2021.
- Ruthchick, Abraham M., Michael L. Slepian, Bennett D. Ferris 2010.** The Pen Is Mightier Than the Word: Object Priming of Evaluative Standards. – *European Journal of*

Social Psychology 40(5), 704–708; <https://doi.org/10.1002/ejsp.753>. Vaadatud 28.06.2021.

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

Schmidt, Richard 2015. Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker. Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2–4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721–737; <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>. Vaadatud 29.06.2021.

Selinker, Larry 1972. Interlanguage. – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(1–4), 209–231; <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Vaadatud 10.03.2021.

Sheen, Younghee 2007. The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. – TESOL Quarterly 41(2), 255–283; <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>. Vaadatud 28.06.2021.

Sheen, Younghee 2010. Differential Effects of Oral and Written Corrective Feedback in the ESL Classroom. – Studies in Second Language Acquisition, vol 32. Special issue 2: The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA, 203–234; <https://doi.org/10.1017/S0272263109990507>. Vaadatud 28.06.2021.

Smolin, Liina 2006. Kirjutamisoskus kesk- ja kõrgtasemel: vigade analüüs. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Spada, Nina 2007. Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. – International Handbook of English Language Teaching. Ed. By Jim Cummins, Chris Davison. New York: Springer Publishing, 271–289.

Swain, Merrill 2005. The Output Hypothesis: Theory and Research. – Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Ed. by Eli Hinkel. Routledge: Taylor & Francis Group; <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-books/detail.action?docID=227524>. Vaadatud 28.06.2021.

Kallas, Jelena jt 2020 = Kallas, Jelena, Kristina Koppel, Tiiu Üksik, Krista Kerge, Raili Pool, Reili Argus, Annika Bauer, Pilvi Alp, Anu Epner, Katrin Tsepelina 2020. Eesti keele kui teise keele õpetaja tööriistad. Sõnaveeb.; sonaveeb.ee/teacher-tools/. Vaadatud 01.07.2021.

Šarapova, Julia 2005. Eesti keele isikulise tegumoe minevikuaegade õppimine ja omandamine. – Teine keel: Uurimusi eesti keele kui teise keele omandamisest. Toim. Raili Pool. Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 5. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 135–172; <http://hdl.handle.net/10062/55326>. Vaadatud 10.03.2021.

Špakovskaja, Ksenija 2016. Sõnajärg vene ja eesti emakeelega üliõpilaste kirjalikes narratiivides. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/52838>. Vaadatud 28.06.2021.

Tarkin, Svea 2021. Eesti keele kindla kõneviisi olevikulised ja litminevikulised verbivormid hiina emakeelega õppijate kasutuses. Magistritöö. Tartu Ülikool, humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.

Timofejeva, Veronika 2015. Eesti keele kollokatsioonid vene õpilaste kasutuses. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/47724>. Vaadatud 28.06.2021.

Tomasello, Michael 2000. A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition. – BLS 26: General Session and Parasession on Aspect, 295–303; <https://doi.org/10.3765/bls.v26i1.1123>. Vaadatud 28.06.2021.

Tomasello, Michael 2003. Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge (Mass.); London: Harvard University Press.

Truscott, John 1996. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. – Language Learning: A Journal of Research in Language Studies 46(2), 327–369; <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>. Vaadatud 28.06.2021.

Truscott, John 2007. The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. – Journal of Second Language Writing 16(4), 255–272; <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>. Vaadatud 28.06.2021.

Tšugai, Ilona 2018. Hispaania emakeelega eesti keele kõnelejate keelekasutusest. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool; <http://hdl.handle.net/10062/62143>. Vaadatud 28.06.2021.

Ur, Penny 1991. A Course in Language Teaching: Practise and Theory. Ed. by M. Williams, T. Wright. Cambridge: Cambridge University Press; <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>. Vaadatud 28.06.2021.

Verschik, Anna 2002. Viga! Viga? Viga... – Oma Keel 2, 76–82; <https://www.emakeeleselts.ee/wp-content/uploads/2020/06/Verschik.pdf>. Vaadatud 28.06.2021.

Verschik, Anna 2004. Mõnda vahekeelest ja kontrastiivsest analüüsist. – Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks. Tallinna pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised I. Koost. Mart Rannut. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 132–144.

Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsest lähenemisest. – Keel ja Kirjandus 8–9, 622–642; <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=AKkeeljakirjandus201808>. Vaadatud 10.03.2021.

Wulff, Stefanie, Nick C. Ellis 2018. Usage-Based Approaches to Second Language Acquisition. – Bilingual Cognition and Language: the State of the Science Across its Subfields. Eds. D. T. Miller, F. Bayram, J. Rothman, L. Serratrice. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 37–56; [10.1075/sibil.54.03wul](https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul). Vaadatud 28.06.2021.

Yoshida, Reiko 2010. Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. – Language Awareness, 17, 1, 78–93; <https://doi.org/10.2167/la429.0>. Vaadatud 28.06.2021.

Abstract

Attitudes of teachers of Estonian as a second language towards errors of 7th-9th grade pupils and how they address the errors

This master's thesis focuses on teachers' attitudes towards their 7th-9th grade pupils' errors and how they address their errors. This target group was selected, because 7th-9th grade pupils need to achieve at least B1-level language proficiency, which approximately a third of them fails to reach (EIS). Moreover, at B1 level a student starts to actively produce the target language on its own, which causes a temporary rise in the errors (Martin jt 2010).

Three questions were answered with this study:

- 1) What kind of beliefs teachers have about the nature of errors?
- 2) How do teachers, in their opinion, give corrective feedback in oral and written texts, and what other activities do they plan for addressing errors?
- 3) To what extent do their beliefs and activities are relatable to contemporary second language acquisition theories?

The results were obtained via an online questionnaire, and a quantitative and qualitative study was carried out.

According to the teachers, their students make a lot of errors, and the most common type of errors are morphosyntactic. Lexical and communicative error types were largely ignored by the teachers. This indicates the need to raise awareness regarding these types of errors.

It was found that teachers believe that the first language tends to be the main cause of errors, which is supported by the usage-based theory. Teachers also believe that errors decrease with the support of corrective feedback, language learning and with higher levels of proficiency. It is mostly proved that corrective feedback supports language learning, at least concerning oral texts. As for the second belief - while it is true that language

accuracy increases with proficiency, it does not apply to all language constructions to the same extent. Increase in mistakes is natural in some language constructions at certain stages of development.

Regarding how much and what to correct, it was found that teachers have different opinions about addressing the errors in oral texts and written texts. While teachers prefer to correct errors selectively in oral texts only after the student has finished interaction or performance, they consider it to be useful to correct all the mistakes in written texts. The main similarity was found in that for giving corrective feedback, they consider many factors, especially level of proficiency.

Concerning the feedback types, it was found that for dealing with mistakes in oral texts, a wider range of feedback types was perceived as useful than for written texts. Secondly, while teachers believe in active participation and information retrieval in speaking, in writing, they largely prefer correcting errors and giving metalinguistic explanations without an additional task for processing the corrections.

Finally, the teachers were asked what other activities they consider useful in dealing with the errors. Firstly, large amount of speaking is thought to be the most effective, while input listening was not considered to be as useful. They also think that it is important to encourage speaking with errors, but students need to be more aware of their errors. These results indicate that they consider errors to be a natural part of language acquisition, which will decrease with extensive speaking practise and with the support of explicit training.

In conclusion, teachers' opinions are partly consistent with the usage-based theory. While the errors are considered natural, they mostly need to be dealt with consciously. It was found however that only morphosyntactic mistakes receive the most attention, while other mistake types are mostly ignored. Furthermore, teachers value explicit learning more than implicit learning. Usage-based theory, on the contrary, considers large amounts of input to be very effective in getting the language constructions more accurate and automatic. Large amount of speaking practice is highly valued, which also correlates with usage-based theory. Two thirds of the respondents feel confident correcting errors, but 40% of the respondents would like to learn more about the nature of errors and how to address errors.

LISAD

Lisa 1. Ankeet

Ankeet „Õpetajate suhtumine vigadesse“

Hea 7.–9. klassi eesti keele teise keelena õpetaja!

Minu nimi on Sille Midt, olen Tartu Ülikooli eesti keele võõrkeelena eriala magistrant. Kirjutan magistritööd keeleõppijate vigadega tegelemise teemal. Uurin, kuidas õpetajad vigadesse suhtuvad ja vigadega tegelevad. Magistritööd juhendab Mare Kitsnik.

Palun Teil täita järgneva küsimustiku. Täitmine võtab aega umbes 15 minutit. Peamiselt tuleb anda väidetele hinnang 5-pallisel skaalal ja reastada väiteid tähtsuse järjekorras. Olen väga tänulik, kui oma valikuid ka kommenteeriksite ja avatud küsimustele vastaksite.

Kõik ankeediga kogutud andmed on anonüümsed. Magistritöö peaks valmima 2021. aasta juunis ja siis on võimalik uurimistöö tulemustega ka tutvuda. Kui soovite töö kohta lisainfot, kirjutage palun meiliaadressil sille.midt@gmail.com.

Suur tänu abi eest!

Õpilaste vead

1. Minu õpilased teevad eesti keelt kasutades palju vigu.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

1

2

3

4

5

2. Nimetage palun viis veatüüpi, mis teie õpilastel sagedamini esinevad.*

Kirjutage oma vastus(ed) siia:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

Vigade olemus

3. Miks õpilased teie arvates vigu teevad? Võite lisada oma variandi. *

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- a) Õpilased ei ole nendest teemadest aru saanud.
- b) Õpilased on nende teemade kohta liiga vähe harjutusi teinud.
- c) Emakeele konstruktsioonid segavad õpilasi.
- d) Õpilased on tähelepanematud.
- e) Õpilastel on vigadest ükskõik.
- f) Õpilaste keelekonstruktsioonid pole veel automatiseerunud.
- g) Õpilased kuulevad eesti keelt liiga vähe.
- h) Õpilased suhtlevad eesti keeles liiga vähe.
- i) Muu:

4. Vead tuleb parandada, muidu võivad need kivineda.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5. Vigadele pole vaja liigselt tähelepanu pöörata, keeleoskuse arenedes kaovad need iseenesest.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

6. Mida rohkem õpilane keelt õpib, seda vähem vigu ta teeb.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

7. Kirjutage palun, millised on peamised põhjused, miks õpilased vigu teevad. Võite kirjutada küsimuse 3 vastusevariantide ees olevad tähed. *

Kirjutage vastus siia:

.....

8. Palun kommenteerige lühidalt vastuseid küsimustele 3–7.

Kirjutage vastus siia:

.....
.....
.....
.....

Õpilaste vigadega tegelemine

9. Kuidas te tegelete õpilaste kirjalikes tekstides esinevate vigadega? Võite lisada oma variandi. *

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- i) Parandan vead, lisan õige variandi.
- j) Märgin vea ära, ei lisa õiget varianti.
- k) Lisan selgitusi vigade olemuse kohta.
- l) Märgin/ parandan vead ja lasen õpilasel teksti uuesti kirjutada.
- m) Märgin vigade arvu ja lasen õpilasel vead ise leida.
- n) Panen töölehele kirja enim esinenud veatüübid ja lasen õpilasel endal vead leida.
- o) Parandan/märgin vigu punase värviga.
- p) Ei märgi vigu ära.
- q) Muu:

10. Kas te parandate kirjalikes tekstides vigu erinevalt, arvestades allpool toodud aspekte? Märkige ära kõik variandid, mida arvestate. Võite lisada oma variandi.*

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- a) Õpilaste keeleoskustaset
- b) Teema varasemat õppimist
- c) Ülesandetüüpi
- d) Vea raskust
- e) Vea korduvust
- f) Õpilase isiksust
- g) Muu:

11. Milliseid vigu ja millal te kirjalikus tekstis tavaliselt ära ei märgi?*

Kirjutage vastus siia:

.....

12. Kirjutage palun tegevused, mis teie arvates on kõige kasulikumad kirjaliku teksti vigadega tegelemisel. Võite kirjutada küsimuse 9 vastusevariantide ees olevad tähed.*

Kirjutage vastus siia:

.....

13. Palun kommenteerige lühidalt vastuseid küsimustele 9–12.

Kirjutage vastus siia:

.....
.....
.....
.....

14. Kuidas te tegelete õpilaste suulistes tekstides esinevate vigadega? Võite lisada oma variandi.*

- a) Märkige palun kõik, mis sobivad:
- b) Parandan vea kohe.
- c) Lasen õpilastel endal vea parandada.
- d) Kordan vigase koha õigesti üle.
- e) Lasen õpilasel vigase koha õigesti üle korrata.
- f) Reageerin kõigile vigadele.
- g) Selgitan vea olemust.
- h) Teen jutu mõttest oma sõnadega kokkuvõtte.
- i) Ei paranda vigu.
- j) Muu:

15. Kas te parandate suulistes tekstides vigu erinevalt, arvestades allpool toodud aspekte? Märkige palun kõik sobivad variandid. Võite lisada ka oma variandi. *

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- a) Õpilaste keeleoskustaset
- b) Teema varasemat õppimist
- c) Ülesandetüüpi
- d) Vea raskust
- e) Vea korduvust
- f) Õpilase isiksust
- g) Muu:
.....

16. Milliseid vigu ja millal te suulises tekstis tavaliselt ära ei märgi? *

Kirjutage vastus siia:

.....

17. Kirjutage palun tegevused, mis teie arvates on kõige kasulikumad suulise teksti vigadega tegelemisel. Võite kirjutada küsimuse 14 vastusevariantide ees olevad tähed. *

Kirjutage vastus siia:

.....

18. Palun kommenteerige lühidalt vastuseid küsimustele 14–17.

Kirjutage vastus siia:

.....

19. Milliseid võtteid te vigadest vabanemiseks veel kasutate? Võite lisada oma variandi. *

Märkige palun kõik, mis sobivad:

- a) Rõhutan õpilastele veavaba keelekasutuse olulisust.
- b) Õpetan õpilastele veaohtlikke grammatikateemasid korduvalt.
- c) Harjutan veaohtlikke teemasid kirjalike harjutustega.
- d) Harjutan veaohtlikke teemasid suuliste harjutustega.
- e) Kritiseerin õpilasi vigade tegemise pärast.
- f) Lasen õpilastel palju eesti keelt kuulda.
- g) Lasen õpilastel palju eesti keeles rääkida.
- h) Lasen õpilastel palju eesti keeles kirjutada.
- i) Lihtsustan õppematerjale ja -ülesandeid.
- j) Suunan õpilased abimaterjale kasutama.
- k) Selgitan õpilastele vigade loomulikkust keeleoskuse arenguprotsessis.
- l) Julgustan õpilasi ka vigadega keelt kasutama.
- m) Muu:

.....

20. Vigade parandamisest on õpilaste keeleoskuse arengule palju kasu.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

1

2

3

4

5

21. Tunnen ennast õpilaste vigadega tegelemisel kindlalt.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

1

2

3

4

5

22. Tahaksin vigade olemuse ja vigadega tegelemise kohta juurde õppida.

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - nii ja naa, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus*

Palun valige ainult üks järgnevatest:

1

2

3

4

23. Kirjutage palun tegevused, mis teie arvates on kõige kasulikumad vigadega tegelemisel. Võite kirjutada küsimuse 19 vastusevariantide ees olevad tähed. *

Kirjutage vastus siia:

.....

24. Palun kommenteerige lühidalt vastuseid küsimustele 19–23.

Kirjutage vastus siia:

.....
.....
.....
.....

Tänan vastamast!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sille Midt, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine 7.–9. klassi õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemine“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Sille Midt

28.06.2021

