

ERIALAÕPPE JA KEELEÕPPE LÕIMIMISEST

KÄSIRAAMAT VENE ÕPPEKEELEGA
KUTSEÕPPEASUTUSTELE

Tiina Kikerpill Elle Sõrmus

TALLINN 2008

Materjal on valminud Integratsiooni Sihtasutuse projekti "Eesti-keelse õppe ja õppevara arendamine muukeelsetes kutsekoolides" raames (2005-2008). Euroopa Sotsiaalfondist rahastatud projekt kavandati vastavalt Uuringukeskuse Faktum uuringule "Kutsehariduse areng venekeelsetes kutseõppeasutustes" (2004). Projekti eesmärgiks oli luua tingimused kvaliteetse eesti keele õppe läbiviimiseks ning arendada eestikeelse õppe meetodikat kutseõppeasutuste venekeelsetes rühmades. Projekti käigus koolitati üle 300 õpetaja ning anti välja 23 (e-)õppematerjali ja metoodikaraamatut. Materjalid asuvad veebikeskkonnas kutsekeel.ee.

Tasuta jaotatav tiraaž.

Autorid Tiina Kikerpill, Elle Sõrmus
Retsensendid Hiie Asser, Mirje Burmeister, Kristina
Johannes, Kaie Piiskop
Keeletoimetaja Signe Põldsaar
Kujundus Tatjana Virulaine
Autoriõigus Integratsiooni Sihtasutus

Erialaoõppe ja keeleõppe lõimimisest
Käsiraamat vene õppekeelegra kutseõppeasutustele

ISBN 978-9985-9912-1-3

SAATEKS

2007.–2008. õppeaastal algas Eesti vene õppekeelelega gümnaasiumides üleminek osalisele eestikeelsele õppele. Loogiliselt jätkuks nii vene põhikoolides osaliselt rakendatavale kakskeelsele õppele kui gümnaasiumis aset leidvale muudatusele oleks üleminek eestikeelsele õppele ka vene õppekeelelega kutsekoolides.

Kutseõppe kontekstis saame ühest küljest rääkida eesti keele kui teise keele õppimisest keelekursusel, mille eesmärk on arendada kas rohkem või vähem üldkeele- või erialakeeleoskust. Teisalt toetab eesti keele omandamist erialaainete õppimine selles keeles. Kutseõpetajad on viimase tähtsust ka tunnetanud, mida näitab kas või see, et paljud vene õppekeelelega kutseõppeasutuste õpetajad kasutavad õpetuses osaliselt eesti keelt (Faktum 2004).

Käesolev käsiraamat on mõeldud kasutamiseks kutseõpetajatele, et anda ülevaade erialaõppe ja keeleõppe loomimisest ning teises keeles õpetamisega seonduvast. Käsiraamatu eesmärk on näidata, et omandades mis tahes kursuse sisu teises keeles, on õppijagi keeleõppija, kes vajab spetsiaalset tuge nii erialateksti mõistmiseks kui ka teises keeles õppimiseks üldiselt. Käsiraamatu eesmärk ei ole anda lugejale põhjalikke keeleõppemetoodilisi teadmisi, vaid esitada ülevaade autorite meelest olulisematest valdkondadest kakskeelses õppes. Käsiraamatust võivad saada ideid ka haridusametnikud ja koolide juhtkonnad tegevussuundade kavandamisel.

Käsiraamatu esimene peatükk avab keeleoskuse mõiste kutseõppe kontekstis, näidates kutsestandardite tähtsust erialakeele õppe planeerimisel. Peatükist on kasu kõigile, kes tegelevad õppekavade ja ainekursuste väljatöötamise või õpetamisega.

Teises peatükis räägitakse keeleõppe ja erialaõppe loomimise võimalustest (sh teiste riikide kogemused) ning kirjeldatakse olulisemaid lähenemisviise kakskeelses õppes, mida kutseainete õpetajad saaksid oma praktikas kasutada.

Kolmas peatükk on kirjutatud õpetajalt õpetajale ja sisaldab ülevaadet Eesti vene õppekeelelega kutsekoolides kasutatavatest metoodilistest lähenemisviisidest. Ülevaade põhineb projekti „Eestikeelse õppe korraldamise käsiraamat kutsekoolidele” käigus läbi viidud ankeetküsitlusel, mille abil kogusid andmeid projektis osalenud kutsekoolide õpetajad Valentina Korotkova, Maria Lapõnina, Sergei Lapõnin, Sille Lillestik, Larissa Manajenkova, Silva Neider, Kiira Nesterova, Larissa Radkova ja Veronika Špakovskaja. Samast peatükist leiab ka projektis osalenud õpetajate kogutud edulugusid kutsekoolide praktikast, mis muu hulgas aitavad mõista eesti keele omandamise tähtsust edukaks hakkamasaamiseks koolis ja tööl.

Neljas peatükk analüüsib kokkuvõtlikult vene õppekeelelega kutseõppeasutuste võimalusi eestikeelsele õppele üleminekuks.

Kuna seadused vene õppekeelelega kutseõppeasutuste üleminekuks osalisele eestikeelsele õppele puuduvad ning eri koolideski on olukord väga erinev, siis võib käesolevat käsiraamatut pidada pigem tulevase koolituskursusi toetavaks materjaliks ja lähtepunktiks edaspidistele analüüsidele ja aruteludele. Kuigi käsiraamat ei saa pakkuda kõikidele konkreetseid praktilisi juhiseid oma töö korraldamiseks, saab igaüks raamatus sisalduvaid üldisi lähtekohti ja põhimõtteid tõlgendada ja rakendada oma töö spetsiifikast lähtuvalt.

Autorid

SISUKORD

Sissejuhatus	6
1. Keeleoskusest eriala kontekstis	9
1.1. Kutsestandard ja keeleoskus	10
1.2. Kutsestandardist lähtuv keeleoskuse kirjeldamine	11
2. Erialaõpe ja keeleõpe	18
2.1. Kakskeelne haridus	19
2.1.1. Metoodilisi lähenemisviise kakskeelses hariduses	22
2.1.2. Kakskeelse programmi õpetajate vajadused	31
2.2. Tekst õppeprotsessis	34
2.2.1. Teksti mõistmine	34
2.2.2. Tekstide valimine	35
2.2.3. Teksti mõistmist hõlbustavaid võtteid	35
2.3. Keskkond õppeprotsessis	46
2.3.1. Õppimine keelekeskkonnas	48
2.3.2. Tunnikülaliste kutsumine	50
2.3.3. Internet kui osa keelekeskkonnast	51

2.4. Koostöö õppeprotsessis	55
2.4.1. Koostöö korraldamine õppetöös	55
2.4.2. Erinevaid võtteid koostöös õppimiseks kutsekoolides	56
2.5. Erialaõppe ja keeleõppe ühendamise kogemusi	59
3. Metoodilistest lähenemisviisidest vene õppekeelega kutseõppeasutuste õppetöös	63
3.1. Küsitluse tulemused ja järeldused	63
3.2. Edulugusid kutsekoolide praktikast	66
4. Eestikeelne õpe vene õppekeelega kutseõppeasutustes	68
4.1. Eesti keele omandamist toetavad tegevused	68
4.2. Eelkutseõpe eesti keeles	69
4.3. Eesti ja vene keele kasutamine erialatunnis	70
4.4. Osaline eestikeelne õpe	70
4.5. Keelekümblus	71
Viidatud kirjandus	74
Terminite indeks	78
Lisad	79

SISSEJUHATUS

Kutseõppeasutuse seaduse (KÕS 1998, vt ka Koolist tööle 2006¹) järgi võib kutsekool anda:

- kutsealast eelkoolitust,
- kutseõpet põhikoolis ja gümnaasiumis,
- kutseõpet koolikohustuse ees ületanud põhiharidusega isikutele,
- kutseõpet põhihariduse baasil,
- kutsekeskhariduse õpet,
- kutseõpet keskhariduse baasil,
- rakenduskõrghariduse õpet,
- täiskasvanute tööalast koolitust.

Lisaks sellele pakuvad kutsekoolid koostöös erinevate ettevõtetega õpipoisikoolitust ehk töökohapõhist õpet nii põhihariduse kui keskhariduse baasil. Selle õppevormi eripära seisneb selles, et 1/3 õppemahust õpitakse kutsekoolis erialaaineid ja eriala toetavaid üldaineid ning 2/3 õppemahust on seotud praktilise tööga ettevõttes. Õpipoiste vastuvõttu korraldab kutsekool, mis lepib ettevõttega kokku õppetöö alguse aja. Õpipoisikoolitus on muutunud riiklikult finantseeritud õppevormiks, mida pakkuvate koolide arv üha kasvab (www.hm.ee).

2006.–2007. õppeaastal tegutses Eestis 48 kutseõppeasutust, millest 25 oli õpetuskeeleks eesti keel, ainult vene õppekeelega koole oli 7 ning eesti-vene õppekeelega koole 16. Viimaste aastate jooksul on koolide liitmise tulemusena vähenenud vene õppekeelega kutsekoolide arv ja suurenenud eesti-vene

õppekeelega koolide arv. (Statistika 2007: 8–9) Seni on töö kutsekoolides käinud kooli enda koostatud õppekavade järgi. Aastal 2007 on väljatöötamisel riiklikud õppekavad (vt www.ekk.edu.ee).

2006.–2007. õppeaasta alguse (10. november) seisuga õppis Eesti kutseõppeasutustes kokku 28 651 õpilast, sh põhihariduse baasil 18 795 ja keskhariduse baasil 9478 õpilast. Lisaks 169 määratlemata baasharidusega õpilast. Kõige rohkem on õppijaid tehnika, tootmise ja ehituse valdkonnas, aga ka teeninduse valdkonnas, kus õpitakse peamiselt põhihariduse järgselt. Õppijate soolist jaotust iseloomustab poiste ülekaal (66%) põhihariduse baasil ning tüdrukute ülekaal (67%) keskhariduse baasil õppijate hulgas. Õppekeele järgi kuulus 19 787 õppijat eesti õppekeele rühmadesse ning 8864 õppijat vene õppekeele rühmadesse. (Statistika 2007)

Üldjuhul võib vene õppekeele rühmades õppijate eesti keele oskus olla kas põhikoolis õpitu tasemel (algtase) või on sooritatud gümnaasiumi eesti keele riigieksam (kesktase). 2004. aastal oli kutsekoolide vene õppekeele rühmade õppijatest 53% eesti keele oskuse taset kinnitav riiklik tunnistus, neist omakorda 17% oli kesktaset tõendav tunnistus, ülejäänutel oli sooritatud algtaseme eksam (Faktum 2004: 14).

Riigikutseõppeasutuste võrgu ümberkorralduse kava aastateks 2005–2008 (2004: 4) ei käsitle õppekeele temaatikat, küll aga mai-

¹Kättesaadav Internetis www.rajaleidja.ee, kust leiab ka muid kutseõpet puudutavaid trükiseid.

nitakse, et forsseeritud üleminek eestikeelsele õppele võiks tekitada probleeme õppekohtade täitmisega vene õppekeele rühmades. Arengukava koostajad on seisukohal, et üleminek eestikeelsele õppele peab kulgema sujuvalt ning arvestama nii eesti keele strateegiat kui õppijate valmisolekut. Vene õppekeele kutsekoolide õpilaste küsitlus (vt Faktum 2004) on näidanud, et eestikeelse õppe vajalikkust tunnetavad kõige enam teeninduse valdkonnas õppivad õpilased (96% vastajatest), samas kui vaid 40% küsitletud arvutiteadusi õppivatest õpilastest peavad eestikeelset õpet tähtsaks.

2006. aasta novembris töötas kutsekoolides 1262 kutseõpetajat ja 1000 üldharidusainete õpetajat, kokku 2262 õpetajat, kellest 60% olid omandanud akadeemilise kõrghariduse ja 18% rakendusliku kõrghariduse. 43% õpetajate vanus oli 50 aastat ja üle selle. (vt lähemalt Statistika 2007: 11–14) Eesti keele oskuse tasemelt oli 2004. aastal läbi viidud uuringu kohaselt vene emakeelega kutseõpetajate hulgas kõige rohkem algtaseme tunnistust omavaid õpetajaid (42% küsitletutest) ja vaid vähesel osal (6%) kutseõpetajatest on sooritatud riiklik eesti keele kõrgtaseme eksam (vt Faktum 2004).

Käesolevas käsiraamatus kasutatavate mõistete selgitusi

Märkimaks keeleoskust eriala kontekstis, kasutatakse käesolevas käsiraamatus mõistet *erialakeeleoskus*, mõisted *oskussõnavara* ja *erialasõnavara* on kasutusel sünonüümidenä. *Ametikeelt* mõistetakse kui ametnike keelekasutust nii ametiasutuste omavaheliseks suhtlemiseks kui ka suhtlemiseks eraisikutega (Kull 2000: 11) ning seda terminit ei kasutata selles käsiraamatus *oskuskeele* sünonüümina.

Kutseõppeasutustest rääkides on rööpse mõistena kasutusel ka kutsekool.

Kakskeelse õppe all mõistetakse käesolevas käsiraamatus õppetöö korraldamist viisil,

mille järgi mingit ainet või aineid õpetatakse täielikult kooli õppekeelest erinevas keeles ning mille raames saab rääkida nii osalisest eestikeelsest õppes kui keelekümbelusest.

Osalise eestikeelse õppe all mõistame üksikute ainete täielikult eesti keeles õpetamist koolis.

Keelekümbelus on Kanadas välja töötatud kakskeelse hariduse tugevaid vorme, mille järgi vähemalt 50% õppekavast õpetatakse teises keeles (Rannut jt 2003: 297–305).

Kakskeelne ainetund on kahes keeles õpetatav tund.

Metoodika (järgnevate keeleõppemetoodika alaste mõistete kohta vt lähemalt Brown 1994, Kingisepp ja Sõrmus 2000) on õpetuspedagoogilisest tegevusest üldse, k.a teoreetilised lähtekohad ja uurimused. Keeleõppemetoodika hõlmab:

- õpetust osaoskustest (kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine) ja nende õpetamisest;
- õpetust tunni planeerimisest, materjalidest, õpikutest;
- hindamist ja keeleõppemetoodite võrdlust.

Lähemisviisiks võib nimetada üldisi teoreetilisi tööspidamisi õppimise, õpetamise ja õppesisu kohta, millele pedagoogilises tegevuses tuginetakse.

Meetod keeleõppes on kindlate põhimõtetega õpetuse viis. Näiteks audiolingvaalne meetod tähendab konstrueeritud kuulamistekstide kaudu õppimist, millest tuleneb ka meetodi nimetus.

Metoodiline võte (võte) on kindlate tunnustega tunnitegevus, ülesanne (nt rollimäng, ajurünnak, ümberjutustus jne). Metoodiliste võtete hulgas võib eristada kontrollitud, osalise kontrolliga ja vabu võtteid. Tunnitegevus on seda kontrollitum, mida ettemääratum on selle tulemus ning mida vähem on õppijal võimalusi oma loovuse kasutamiseks. Nii

näiteks võib etteütlust pidada kontrollitud võtteks, kuna õppija peab sõna-sõnalt üles kirjutama, mida ta kuuleb. Ümberjutustust kirjutades on õppijal ülesandeks panna kirja loetud või kuulnud lugu, kuid tal on võimalik otsustada, missuguseid keelelisi vahendeid ta selleks kasutab. Seega võib ümberjutustust pidada osalise kontrolliga võtteks. Seevastu ajurünnak, diskussioon või rollimäng võimaldavad õppijail ülesandele loovalt läheneda ning ühiseid lahendusi otsida. Viimased on vabad võtted, mille tulemust ei ole võimalik täielikult ette näha.

Sihtkeeleks nimetatakse õpetatavat keelt.

Emakeel, esimene keel (K1) on esimesena omandatud keel.

Teine keel (K2) on keel, mis ei ole inimese emakeel, kuid mida riigis, kus ta elab, kasutatakse õpetuskeelena ja suhtluskeelena. Näiteks eesti keel on Eestis elavatele mitte-eestlastele teiseks keeleks.

Võõrkeel on keel, mida õpetatakse mingil maal kui ainet, kuid mis ei ole selles riigis ei suhtluskeeleks ega õpetuskeeleks koolides. Eesti seisukohast on võõrkeelteks näiteks rootsi, soome, inglise, prantsuse keel jne.

1. KEELEOSKUSEST ERIALA KONTEKSTIS

Keeleoskust on erinevatel aegadel erinevalt mõistetud. Varasemad arusaamad keelest kui süsteemist ja keeleoskusest kui grammatika- ja sõnavaratundmisest on asendunud arusaamaga, et keel on suhtlemisvahend ja keeleoskus ei piirdu vaid keelepädevusega (vt. Hausenberg jt 2004, Kikerpill, Türk 2007). **Keeleoskust** mõistetakse kui „oskust kasutada keeleteadmisi (hääldus, grammatika, sõnavara) eesmärgipäraselt nii suuliste ja kirjalike tekstide mõistmiseks (kuulamis- ja lugemisoskus) kui ka koostamiseks (rääkimis- ja kirjutamisoskus), võttes arvesse konteksti ja suhtluspartnereid” (Hausenberg jt 2004: 8). Tänapäeva vaated kommunikatiivsele keeleoskusele ehk suhtluspädevusele on esitatud Euroopa Nõukogu väljaandes „Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine”² (edaspidi EKR, 2007) mille järgi keeleoskus koosneb kolmest komponendist (CEF: 108–129):

- 1) keelepädevus – oskus mõista ja kasutada keeleteadmisi kommunikatiivsete eesmärkide saavutamiseks;
- 2) sotsiolingvistiline pädevus – oskus valida keelelisi vahendeid suhtlusolukorrast ja -partneritest lähtuvalt;
- 3) pragmaatikapädevus – oskus mõista ning luua pikemaid tekste, selleks keele funk-

sionaalseid vahendeid eesmärgipäraselt kasutades.

Eristatakse aga ka üldpädevusi, milleks on näiteks üldteadmised, suhtlemisoskus, motivatsioon, õpioskus jt, mis on küll keeleoskusega väga tihedalt seotud, kuid mida siiski ei loeta suhtluspädevuse komponentide hulka kuuluvaks (CEF 2001: 101–108, Hausenberg jt 2004: 11).

Erialakeeleoskus eeldab lisaks üldkeeleoskusele ka erialaspetsiifilisi teadmisi, erialasõnavara tundmist ning muude erialaomaste väljendite mõistmist ja kasutamise oskust. Seega puutume kokku mõistetega *üldkeel* ja *oskuskeel*, mis mõlemad on kirjakeele allkeeled.

Rein Kulli (2000: 12) järgi on **üldkeel** „keeletarvitajaskonna eri vanuse- ja ametirühmi ühendav ühine keel, mis on oma olemuselt kirjakeelne, kasutab üldtuntud sõnavara ning on lihtsa lauseehitusega”. **Oskuskeel** on „mingil kindlal erialal kasutatav keel, millele on iseloomulik selle ala asjatundjate korraldatud sõnavara ning eriomane üldine väljendusviis”. Oskuskeel omakorda jaguneb paljude erialade oskuskeelteks.

Erialakeeleoskuse kui eriotstarbelise keeleoskuse (ingl *specific purpose language ability*) puhul on tihti küsimus selles, kui olulised on

²ingl *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (edaspidi CEF 2001).

teksti mõistmisel erialaspetsiifilised teadmised ja kui suur on üldkeeleoskuse osatähtsus. On leitud, et kui tekst ei ole väga erialakeskne, on selle mõistmisel määravam üldkeeleoskus, millega on võimalik taustteadmiste puudumist korvata. Mida erialaspetsiifilisem on aga

tekst, seda määravam on erialaste taustteadmiste olemasolu. (Douglas 2000: 29–40, vt ka Kikerpill, Türk 2007)

Seega ei piirdu erialakeeleoskus pelgalt erialaspetsiifilise sõnavara tundmisega, vaid sõnu ja väljendeid tuleb ka osata eesmärgipäraselt kasutada.

1.1. KUTSESTANDARD JA KEELEOSKUS

Mil määral oma tööalases keelekasutuses vajatakse oskuskeelt, sõltub konkreetsest erialast. Näiteks on treiali ja müüja tööalane keelekasutus väga erinev eelkõige seetõttu, et müüjaamet nõuab suhtlemist klientidega. Samas on erinev ka kassas töötava müüja ja letimüüja keelekasutus. Samuti sõltub erialast, kui terminoloogiakeskne on mingis ametis vajaminev keeleoskus.

Nõuded konkreetse eriala keeleoskusele esitatakse kutsestandardis. **Kutsestandard** on dokument, mis sätestab, missuguseid ülesandeid inimene oma ametis täitma peab ning missuguseid teadmisi, oskusi, kogemusi, isikuomadusi selles töös eeldatakse. Kutsealal nõutav kompetentsuse tase on kutsekvalifikatsioon, mida sõltuvalt kutsealast võib kirjeldada viiel võimalikul tasemel (I–V). Nii näiteks eristatakse kelneri kutsestandardis I ja II taset, õe kutsestandardis III–V taset (vt www.kutsekoda.ee).

Oskustel ja teadmistel on omakorda kolm võimalikku oskustaset: alg-, kesk- ja kõrgtase. Algtase tähendab põhiteadmiste ja oskuste olemasolu ning kõrgtase keerukate töövõtete valdamist ja võimet analüüsida, prognoosida ning üldistusi teha.

Kutsestandard koosneb kutsekirjeldusest ja kutseoskusnõuetest ning selle väljatöötamise tegeleb tööühm, millesse kuuluvad

kutsealaga seotud eri tasandi spetsialistid. Tööprotsess koosneb mitmetest etappidest, mis Sirje Murre ja Maarja-Katrin Keremi järgi (2002: 73–74) on järgmised:

- valdkonna põhikutsete kaardistamine;
- valdkonna kutsekvalifikatsiooni astmes-tiku kaardistamine;
- konkreetse ameti analüüsimine (töö ole-mus, tööülesanded ja -tingimused);
- kutsekirjelduse koostamine;
- kutseoskusnõuete koostamine;
- kutsestandardi vormistamine;
- arvamusküsitluse läbiviimine Eesti eri piirkondades;
- kutsestandardi kinnitamine kutse-nõu-kogus.

Kutsekoda³ on ühtselt kirjeldanud erinevaid ameteid, märkides seejuures ära ka keeleoskusele esitatavad nõuded vastaval kutsealal. Enamasti on keeleoskust kirjeldades viidatud Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetele, täpsemalt EN Keelemapis sisalduvale enesehinnangu skaalale (vt lisa 1), ning märgitud ära nõutav eesti keele oskuse tase (näiteks B1 kelneri kutsealal, C1 õe kutsealal). EN keeleoskustasemete skaalal on keeleoskust kirjeldatud osaoskustest lähtuvalt: teksti mõistmine (lugemine, kuulamine), rääkimine (suuline

³Kutsekoda on Kutsekvalifikatsiooni Sihtasutuse kaubamärk (vt www.kutsekoda.ee).

esitus, suuline suhtlus) ning kirjutamine. Kirjeldused näitavad, millega keeles ühel või teisel tasemel hakkama saadakse.

Kutsestandard on muuhulgas aluseks õppekavade ja koolitusprogrammide väljatöötamisele ja kutseeksami nõuete väljatöötamisele (vt Murre, Kerem 2002: 73). Et seda oleks võimalik aluseks võtta ka erialakeeleõpetuse eesmärkide seadmiseks ja õppematerjalide koostamiseks, peaks kutsestandardi keeleoskuse osa sisaldama detailsemat infot osaoskuste kohta eraldi, näidates, missuguseid kirjallikke ja suulisi tekste mingis ametis töötav inimene peab olema suuteline mõistma (lugemine ja kuulamine), missuguseid kirjallikke

tekste koostama (kirjutamine), missugustes suhtlusolukordades toime tulema (suuline suhtlus) ning missugustes olukordades ja keelele esinema (suuline esitus). See on oluline, sest mingi kutseala kutsestandardit analüüsi-des võib ilmned, et kõiki osaoskusi ei vajata selles ametis samal keeleoskustasemel. Kui näiteks õe töös on rääkimisoskus väga oluline ning võiks tõepoolest eeldada C1 taset, siis kutsestandardist ei selgu, missugust kirjutamisoskust õde vajab, kas ta peab kirjutama keerukaid aruandeid või näeb amet ette vaid haiguslugude ja õenduslugude koostamist (www.kutsekoda.ee). Viimaste kirjutamiseks piisaks tõenäoliselt ka B2 taseme kirjutamis-oskusest.

1.2. KUTSESTANDARDIST LÄHTUV KEELEOSKUSE KIRJELDAMINE

EN keeleoskustasemed sisaldavad üldkirjeldavaid skaalasisid, millest ei pruugi piisata erialase keeleoskuse kirjeldamiseks. Üldkirjeldused tuleb iga eriala puhul sisuga täita ning tulemus on seda täpsem, mida rohkem on andmeid konkreetse ameti kohta.

Järgnevalt analüüsitakse 2006. aastal kinnitatud kelneri kutsestandardit (www.kutsekoda.ee) ja püütakse näitena välja selgitada selles ametis töötamise keelelised vajadused. Selleks leitakse kutsekirjeldusest⁴ ja kutsenõuetest esmalt see osa, mis seostub kas kuulamise, lugemise, suulise suhtluse, suulise esituse ja kirjutamisega. Seejärel sõnastatakse leitud või tuletatud keelelised vajadused oskustest lähtuvalt (nt oskab, suudab, mõistab jne).

Tuginedes kutsestandardis esitatud infole saab kelneri ametis vajaminevat keeleoskust kirjeldada osaoskustest lähtuvalt, sõnastades, mida kelner peab oskama või suutma teha. Võrreldes vajaminevaid keelelisi oskusi EN keeleoskustasemete detailsete skaaladega (EKR, 2007), saab teha järeldusi kelneri nõutava keeleoskustaseme kohta ka osaoskusesti (vt ka enesehinnangu skaalat lisa 1). Järgnevalt esitatakse iga osaoskuse kohta

- 1) kelneri kutsestandardist tuletatud keelelised oskused;
- 2) väljavõtted EN keeleoskustasemete skaaladest, mis vastavad kirjeldatud oskustele;
- 3) üldistused ja järeldused selle kohta, missugusele keeleoskustasemele võiksid nõutavad oskused vastata.

⁴Kutsealade kirjeldustega võib tutvuda ka Tööturuameti kodulehel www.tta.ee ja Rajaleidja kodulehel www.rajaleidja.ee.

/---/

4. Kutsekirjeldus

Kelner on klienditeenindaja, kes töötab toitlustusteenust pakkuvas ettevõttes nagu restoran, kohvik, publi, ööklubi, klubi jms. Töö eeldab vahetustega töötamist. Kelneri ametinimetused võivad olla erinevad sõltuvalt ettevõttest – ettekandja, teenindaja, toitlustusteenindaja, klienditeenindaja jms.

Oma töös lähtub ta klientide vajadustest ja soovidest ning tegutseb ja käitub vastavalt eetilistele, esteetilistele ja muudele sotsiaalselt heakskiidetud normidele.

Kelneri enamlevinud tööülesanneteks on:

- klientide vastuvõtmine;
- toitute ja jookide tutvustamine ning kliendi nõustamine;
- toodete esitlus;
- tellimuste vastuvõtmine ja edastamine;
- serveerimine, laua katmine ja koristamine;
- klientidega arveldamine ja nende ärasaatmine.

Klientide teenindamine eeldab teenindus- ja suhtlemisvalmidust, meeskonnatööoskust, oskust oma tööd ratsionaalselt korraldada ning kiirelt ja sujuvalt siirduda ühelt tegevuselt teisele, head kontsentratsioonivõimet, head mälu, rahulikku meelt, pingetaluvust ja head füüsilist vastupidavust.

Vajalik on hea väljendus- ja keelteoskus.

Kelner I kutse taotlemisel on nõutav kutsealane koolitus ja põhiharidus.

Kelner II kutse taotlemisel on nõutav kutsealane koolitus ja keskkaridus ning vähemalt 1-aastane järjepidev töötamine kelnerina.

5. Kutseoskuskõrvaldused

5.1. Üldoskused ja -teadmised

- | | | | |
|--------|---------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 5.1.1. | Majandus – algfase | 3) | vene keel – A2 |
| 5.1.2. | Turismimajandus – algfase | 4) | soome keel – A2 |
| 5.1.3. | Õigusaktid – algfase | 5.1.7. | Arvuti kasutamise oskus: AO1 – AO4, AO7 (vt lisa D) |
| 1) | kutsealast tegevust reguleerivad õigusaktid | 5.1.8. | Asjaajamine – algfase |
| 2) | tööõigus | 5.2. Põhioskused ja -teadmised | |
| 5.1.4. | Töökeskkonna ohutus | 5.2.1. | Oma töökoha korraldamine |
| 1) | töötervishoid, isiklik ja tööhügieen | 5.2.2. | Klienditeenindus – keskfase |
| 2) | tegutsemine ohu- ja eriolukordades | 1) | teeninduse mõiste ja olemus |
| 3) | tuleohutus | 2) | klienditeenindaja roll, tööks olulised isikuomadused ja viisid nende arendamiseks |
| 4) | elektriohutus | 3) | erinevate vajadustega ja erineva kultuuri- ja usutaustaga klientide teenindamine |
| 5) | esmaabi andmine | 4) | klientide ohutuse ja turvalisuse tagamine |
| 6) | turvasüsteemid | 5) | viisakusreeglid ja kutse-eetika |
| 7) | jäätmekäitlus | 6) | teenindusühiskonna ja teenuse mõiste |
| 8) | toiduohutus | 7) | teenindusprotsess ja teeninduse korraldamine |
| 5.1.5. | Suhtlemine – keskfase | 8) | teeninduslik mõttekultuur ja teeninduskultuur |
| 1) | suhtlemistehnikad | 9) | kliendikeskne teenindus |
| 2) | kehtestav käitumine | 10) | klienditeenindaja roll, isikuomadused |
| 3) | toimetulek konfliktidega | 11) | veaolukordade ennetamine ja käsitlemine |
| 4) | probleemide lahendamine | 12) | kiituste ja kaebuste käsitlemine |
| 5.1.6. | Keeleoskus (vt lisa 1) | 13) | erivajadustega klientide teenindamine |
| 1) | eesti keel – B1 | | |
| 2) | inglise keel – B1 | | |

- 14) sisemise kliendi teenindamine
- 15) käitumine ja tegutsemine erinevates teenindus-situatsioonides sh pingelistes ja ohuolukordades
- 16) meeskonnatöö korraldamine teeninduses
- 5.2.3. Teenindusprotsess – I algfase; II keskfase
 - 1) erinevat liiki toitlustusettevõtete tundmine
 - 2) ruumide ettevalmistamine ja kujundamine
 - 3) lauakatmine, korrashoid ja koristamine
 - 4) erineva teenindustüübiga laudade teenindamine
 - a) valikmenüü (*a` la carte*)
 - b) Rootsi laud (*buffet*)
 - c) kokteililaud/ püstijalapidu/ suupistelaud (*furšett*)
 - 5) serveerimine ja teenindamine erinevates toitlustusettevõtetes (sh *catering* teenus)
 - 6) grupi-, konverentsi- ja vabaõhuteenindus
 - 7) teeninduse eripära majutusettevõttes
 - 8) erinevad teenindamisviisid
 - a) täisteenindus
 - b) osaline teenindus
 - c) selveteenindus
 - 9) serveerimistehnikad
 - a) kandikuteenindus (*ditto*)
 - b) taldrikuteenindus (*plate*)
 - c) käruteenindus (*queridon*)
 - 10) serveerimine ja teenindamine erinevatel vastuvõttudel
 - 11) klientide vastuvõtmine, tervitamine, kohale juhatamine
 - 12) tellimuste vastuvõtmine, klientide nõustamine ja teenindamine
 - 13) tellimuse maksumuse arutamine ja arveldamine erinevate maksevahenditega
 - 14) tagasiside ja klientide ära saatmine
 - 15) arvuti tarkvara ja kassasüsteemid toitlustusettevõttes
 - 16) arvestuse, aruandluse ja inventuuri põhimõtted
 - 17) laomajanduse põhimõtted, varude kontrollimine, kauba tellimise ja vastuvõtmise protseduurid ning dokumentatsioon
- 5.2.4. Müügitöö – I algfase; II keskfase
 - 1) müügitöö korraldamise põhimõtted

- 2) toodete ja teenuste tundmine, info vahendamine ning klientide nõustamine
- 3) klientide tarbimisvajaduste väljaselgitamine ja arendamine, pakkumiste esitamine
- 4) müügitehnikad, sh telefoni ja Interneti vahendusel
- 5) mainekujundus
- 6) toote hinna kujundamise põhimõtted
- 5.2.5. Toitlustusettevõttes kasutatavad töövahendid, masinad ja seadmed
- 5.2.6. Jookide valmistamine ja serveerimine – I algfase; II keskfase
 - 1) alkohoolsete ja alkoholivabade jookide tundmine (ajalugu, päritolu, klassifikatsioon, valmistamise tehnoloogiad, eripära, maitseomadused, kasutamise võimalused ja serveerimistemperatuurid)
 - 2) segujookide ajalugu, valmistamise tehnikad, komponendid, mõõdud, kaunistamine ja klaasivalik
 - 3) kuumade jookide valmistamine (kohvi, tee, kakao jne)
- 5.2.7. Veiniõpetus – I algfase; II keskfase
- 5.2.8. Jookide ja toitude kokkusobivuse põhimõtted
- 5.2.9. Toiduvalmistamise tehnoloogiad – algfase
- 5.2.10. Menüü koostamise põhialused
- 5.2.11. Tervislik toitumine, eritoitlustamine ja toiduallergia – algfase
- 5.2.12. Erinevate rahvaste toidukultuurid ja eripärad – algfase
- 5.2.13. Toidu- ja joogitrendid – algfase
- 5.3. Isikuomadused ja võimed**
 - 1) suhtlemisvalmidus
 - 2) teenindusvalmidus
 - 3) tolerantsus
 - 4) füüsilise koormuse taluvus, vastupidavus
 - 5) kohanemisvõime, pinge- ja stressitaluvus
 - 6) koostöövalmidus
 - 7) vastutusvõime (usaldatavus, korrektsus, täpsus, kohusetunne, enesedistsipliin)
 - 8) emotsionaalne stabiilsus
 - 9) hea väljendusoskus ja selge diktsioon
 - 10) empaatiavõime

Lugemine

1) Mõistab ohutusreegleid. Mõistab kiituste ja kaebuste põhisisu.

Saab aru kaupade tellimist, vastuvõtmist ja ladustamist puudutavast dokumentatsioonist. Mõistab toodete kohta käivat infot detailselt.

2) Keeleõppe raamdokumendis (EKR, 2007) seostuvad nimetatud oskustega järgmised lugemisoskuse eri aspektide tasemekirjeldused:

B1 – *Loeb lihsat faktiteavet rahuldava arusaamisega, kui teema kuulub tema huvivaldkonda* (EKR: skaalatablel 17).

B1+ – *Suudab erilaadse ülesande täitmiseks hõlmata pikemaid tekste, et leida otsitav teave, ja koguda infot teksti eri osadest või mitmest tekstist.*

B1 – *Oskab leida ja mõista asjakohast teavet igapäevatekstides (kirjad, brošüürid ja lühemad dokumendid)* (EKR: skaalatablel 19).

B1 – *Mõistab seadmete selgeid lihtsaid kasutusjuhendeid* (EKR: skaalatablel 21).

B2 – *Loeb oma huvivaldkonnaga seotuid kirju ja taipab asja tuuma* (EKR: skaalatablel 18).

B1 – *Mõistab sündmusi, tundeid ja soove kirjeldavaid isiklikke kirju määral, mis lubab pidada regulaarset kirjavahetust* (EKR: skaalatablel 18).

A2 – *Mõistab tavapäraseid kirju ja fakse (päringuid, tellimusi, kinnituskirju jms) endale tuttavatel teemal* (EKR: skaalatablel 18).

3) Kutsesstandardis sisalduvast selgub, et kelner oma põhiliste tööülesannete täitmiseks eriti lugema ei pea. Aeg-ajalt ette tulevaks vajaduseks käsitleda kiitusi ja kaebusi, lugeda ohutusnõudeid ja tooteinfot piisab B1/B1+ taseme lugemisoskusest. Et oma erialal toimuvaga kursis olla, peaks kelner tõenäoliselt lugema ka ajakirju, raamatuid ja veebimaterjale, mille puhul võib B1 tasemel tekkida raskusi üksikasjade mõistmisega.

Kuulamine

1) Saab aru kliendi esitatud tellimusest ja erisoovidest. Saab aru kolleegide antud juhiste.

2) Keeleõppe raamdokumendist (EKR, 2007: skaalatablelid 12–16, 22) võib kuulamisoskuse eri aspekte kirjeldavatest skaaladest seostada kelneri tööga järgmisi kirjeldusi:

B1+ – *Mõistab lihtsas sõnastuses faktiteavet igapäevaelu või tööga seotud teemadel. Tabab nii peamist sõnumit kui ka spetsiifilisi üksikasju, kui hääldus on selge ja tuttavlik.*

B1+ – *Suudab jälgida loengut vm esinemist oma valdkonnas, kui teema on tuttav, sõnastus lihtne ja jutu ülesehitus selge.*

B1 – *Mõistab lihtsamat tehnilist või suunavat infot, näiteks igapäevaste toodete-teenustega seotud juhendeid ja juhiseid. Suudab järgida üksikasjalikke juhtnõure.*

B1+ – *Mõistab enamiku salvestatud ja ringhäälingus leviva materjali sisu, kui teema pakub huvi, kõne on selge ja jutt üldkeelne.*

B1+ – *Mõistab suurt osa telesaatest (nt intervjuust, lühiloengust ja uudisreportaažist), kui teema pakub huvi ning räägitakse suhteliselt aeglaselt ja selgelt.*

3) Kelneri kutsealal toimetulekuks piisab üldjuhul B1+ taseme kuulamisoskusest. Sel tasemel suudetakse jälgida ka huvipakkuvaid raadio- ja telesaateid, et oma erialal toimuva kohta infot hankida.

Rääkimine. Suuline suhtlus

1) **Suhtleb vabalt ja sundimatult, selge hääldusega.** Valdab viisakusväljendeid. Suudab telefonitsi suhelda nii klientide, kolleegide kui nt kaubapakkujaga.

2) Keeleõppe raamdokumendis seostuvad nimetatud oskustega järgmised tasemekirjeldused:

B1+ – *Saab üsna hästi hakkama vestlusega, kui see puudutab tema töösaju või huvialasid.*

Oskab vahetada, üle küsida ja kinnitada infot; tuleb toime vähem tuttavas olukorras ja oskab selgitada, milles seisneb probleem (EKR: skaalatabel 24).

B2 – *Mõistab isegi mürarikas keskkonnas üksikasjalikult, mida talle suulises kirjakeeles öeldakse (EKR: skaalatabel 25).*

B1 – *Suudab ettevalmistuseta vestelda, kui kõneaine on tuttav.*

Suudab igapäevasuhtluses jälgida selgelt artikuleeritud kõnet, mõningaid sõnu või fraase võib siiski paluda korrata.

Suudab osaleda vestluses või mõttevahetuses, kuid aeg-ajalt võib jääda arusaamatuks, mida ta täpselt öelda tahab.

Oskab väljendada üllatust, rõõmu, kurbust, huvi ja ükskõiksust; oskab sellistele emotsioonidele reageerida (EKR: skaalatabel 26).

B1 – *Suudab mõista suurt osa teisest jutust, kui ei kasutata palju kinnistunud väljendeid ja hääldus on selge.*

Saab hästi hakkama oma vaatekoha esitamisega, kuid väitlemisega on raskusi.

Suudab osaleda tuttavat teemat puudutavas tavalises teises arutelus, kus vahetatakse faktiinfot, jagatakse korraldusi või otsitakse lahendusi praktilistele küsimustele, seda tingimusel, et kasutatakse ühiskeelt ja hääldus on selge (EKR: skaalatabel 28).

3) Suulises suhtluses nii klientide kui kolleegidega võiks kelner saada hakkama valdavalt B1 tasemel keeleoskusega, sest suhtlemine on üldjuhul tuttavatel teemal ja mittemõistmise korral on vestluses osalejatel võimalik selgitusi paluda. Raskusi võib sel tasemel tekitada vestlus mürarikas keskkonnas, mis aga kuulub kelneri töö juurde, kuna restoranides ja baarides võib eriti õhtuti mängida vali muusika, millega kaasneb ka valju häälega rääkimine.

Rääkimine. Suuline esitus

1) **Oskab menüüs olevaid roogi ja jooke klientidele tutvustada ja soovitada.** Suudab edastada klientide tellimusi. Suudab probleemsetest juhtumitest kolleegidele ja juhtkonnale aru anda. Oskab ohuolukorras klientidele selgitusi ja juhiseid jagada.

2) Keeleõppe raamdokumendist (EKR, 2007) võib leida järgmisi suulist esitust puudutavaid tasemekirjeldusi:

B1 – *Oskab ettevalmistamata üldsõnaliselt esineda endale tuttavatel teemal, väljendudes võrdlemisi selgelt ja arusaadavalt. Oskab üsna selgelt välja tuua asja tuuma.*

Oskab vastata esinemisjärgsetele küsimustele, mõnikord (kui küsija räägib liiga kiiresti) võib paluda küsimust korrata (EKR: skaalatabel 5).

B1 – Oskab edastada lühikesi ettevalmistatud teateid igapäevases tööolukorras. Kõne on võõrast aktsendist ja intonatsioonist hoolimata siiski mõistetav (EKR: skaalatabel 4).

B1+ – Oskab üksikasjalikult vahendada kogetut, kirjeldada oma tundeid ja reageeringuid. Oskab vahendada ootamatute sündmuste (nt õnnetusjuhtumite) üksikasju (EKR: skaalatabel 2).

B1+ – Suudab esitada võrdlemisi hästi jälgitavaid põhjendusi (EKR: skaalatabel 3).

3) Suulises esituses tuleb kelner toime valdavalt B1 tasemel, mis puudutab rutiinseid tegevusi nagu roogade tutvustamine ja tellimuste edastamine. Raskusi võib tekkida ootamatutes olukordades toime tulemisega, kui on tarvis näiteks kogetut vahendada, põhjendada enda või ohuolukorras klientide oodatavat käitumist.

Kirjutamine

1) Oskab kliendi esitatud tellimust üles märkida. Oskab koostada tellimuspakkumist. Oskab koostada (täita) aruannet. Oskab vormistada kauba tellimust. Oskab kirjutada seletuskirja kliendi esitatud kaebuse kohta. Oskab kirjalikult saadetud kaebusele vastata.

2) Keeleõppe raamdokument (EKR, 2007) sisaldab järgmisi kirjutamisoskuse eri aspekte sisaldavaid tasemekirjeldusi:

B2 – Oskab kirja panna sõnumeid ja arvamusi ning seostada neid teistelt kuulduga. Oskab üsna täpselt edasi anda infot ja mõtteid nii abstraktsel kui konkreetsetel teemadel, üle küsida teavet ja paluda selgitusi ning anda neid ise (EKR: skaalatabel 33).

B2 – Oskab kirjutada selgeid, üksikasjalikke tekste oma huvivaldkonna teemade piires, sünteesides ja hinnates mitmest allikast pärit infot ja arutluskäike (EKR: skaalatabel 6).

B2 – Oskab kirjutada argumenteeritud ettekannet, arvamuskirjutist vm teksti, esitades põhjendatud poolt- või vastuväiteid ning selgitades võimalike seisukohtade eeliseid ja puudusi. Suudab sünteesida eri allikatest pärit infot ja arutluskäike (EKR: skaalatabel 8).

3) Kliendi esitatud tellimuse kohta märkemete tegemine, mis on kelneri kõige tavalisem kirjutamistegevus, on otseselt seotud kuulamisoskusega ja ei esita kirjutamisele suuri nõudmisi, kuivõrd märkmeid tehakse vaid selleks, et tellitut mitte unustada ja suuta tellimust vahendada. Kaebustele vastamine või juhtunu kohta seletuskirja kirjutamine nõuab B2 taseme kirjutamisoskust, kuna eeldab olukorra kirjeldamist ja analüüsi, osapoolte käitumisele hinnangu andmist ning oma tegevuse põhjendamist.

Kokkuvõtteks. Kelneri ametis nõutav minimaalne eesti keele oskus võiks eelnevale tuginedes olla B1+. Tõenäoliselt on erinevates töökohtades kelneri konkreetset kohustused ja vastutus- alad ka pisut erinevad ja sõltuvad kutsekvalifikatsiooni tasemest. Kuna kelneri kutsestandard ei näe erinevusi I ja II tasemele esitatavate keeleoskusnõuete vahel, võiks ülal esitatut peegeldada II taseme kelneri keeleoskust.

Kui kutsestandardeid täiendada keeleliste oskuste detailsemate kirjeldustega, saab neid aluseks võtta erialaspetsiifiliste keelekursuste kavandamisel, sest kutsestandardist selgub, millele peaks keelekursus keskenduma, et õppija suudaks nõutavad oskused kursuse lõpuks ka vajalikul tasemel omandada. Samad eesmärgid on kursuse lõpus aluseks õpitu kontrollimisel ja aitavad välja selgitada, mil määral on eesmärgiks seatud oskused omandatud. Samuti saab kutsestandardist lähtuda erialakeele õppematerjalide koostamisel ja keeleoskust mõõtvate testide väljatöötamisel. Oleks loomulik, kui kutsekvalifikatsiooni eksam sisaldaks ka erialakeeleoskust mõõtvat testi, kuna keeleoskus on üks kutsealal vajaminevatest oskustest.

Eesti keele omandamist silmas pidades tuleks õppekavasid analüüsida keeleoskusele esitavatest nõuetest lähtuvalt, et välja selgitada, missugused võimalused on eri kutseainete õpetuse raames ametis vajaminevat keeleoskust arendada. Analüüsi tulemusele tuginedes oleks võimalik ainekavasid täiendada nii, et erialakeeleoskuse arendamine sisalduks nendes eesmärkidena, olles ühtlasi integreeritud kutseõppesse. Keeleoskuse erialaspetsiifilisi kirjeldusi saab aluseks võtta ka uute õppekavade väljatöötamisel. Kutseõppe ja keeleõppe lähendamise küsimustega tegeldakse teisteski riikides (vt ptk 2.5).

1. peatükis räägiti eriala ja keeleoskuse omavahelistest seostest ning tutvustati erialakesksete keeleoskuse nõuete kirjeldamise võimalust kutsestandardis.

Kutseõpetajad, keeleõpetajad ja õppekavade koostajad

võiksid leida Kutsekoja veebilehelt (www.kutsekoda.ee) kutseala, millega nad tööalaselt enim kokku puutuvad ning leida ametikirjeldusest kõik, mis seostub keelekasutusega sellel kutsealal.

2. ERIALAÕPE JA KEELEÕPE

Kutsehariduse eesmärk on anda tulevastele töötajatele kutsetöökõs vajalikud oskused; nõutaval tasemel keeleoskus on üks neist.

Eesti keele õppe maht on vene õppekeeleaga kutseõppeasutustes olnud seni kehtiva korra järgi neli õppenädalat. Lisaks sellele on võimalik ühe õppenädala ulatuses õppida erialakeelt, kui õpilane on kohustuslike õppeainete hulgast valinud täiendavaks õppeks eesti keele (Sellist meistriks 2002: 93).

Et kutseharidusstandardi järgi (Vabariigi Valitsuse 6. aprilli 2006. a määrus nr 90) loetakse üheks õppenädalaks 40 tundi tööd, võiks kutsekeskharidust omandav õpilane saada kokku 200 tundi eesti keele kui teise keele õpet. Üldhariduskoolides on seni õpitud eesti keelt teise keelena minimaalselt 9 ainekursuse mahus, reeglina rohkem, kusjuures üks ainekursus sisaldab 35 tundi õpet (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava 2002), õpilase jaoks tähendab see kokku 310 tundi tööd. Põhikooli A2/B1 taseme eksamiga (B1 – suhtluslävi) lõpetanu eesti keele oskus võiks gümnaasiumiõpingute jooksul tõusta ettenähtud B2 tasemele (vt Rannut jt 2003: 282), eriti juhul, kui lisaks eesti keele ainetundidele õpitakse eesti keeles veel mõnda ainet. Kutsekoolide eesti keele kui teise keele õppe mahust jääb aga järgmisele mõõdetavale keeleoskustasemele (B2) jõudmiseks tõenäoliselt väheks.

Teises keeles õppimine on ühest küljest seotud keeleoskusega, kuid teisest küljest

õppija üldise kognitiivse arenguga. Emakeeleoskus, eriti aga emakeeles omandatud haridus mõjutab õppijate akadeemilist edukust ka teises keeles õppides (vt Baker 2001: 257–261). Kui õppekava toetab kirjaoskuse arengut emakeeles, nagu see keelekümblusprogrammis on, siis tullakse ka teises keeles õppimisega kergemini toime, sest akadeemiliseks hakkamasaamiseks vajalik kognitiivne areng saavutatakse kõige paremini emakeelse hariduse kaudu.

On leitud, et võib kuluda viis kuni seitse aastat, kuni õppija saab õppeülesannetega teises keeles hakkama samaväärselt kui emakeeles õppimisega. Kuni pole saavutatud õppetöös hakkamasaamiseks vajalikku keeleoskust ja/või õpioskusi, on õppija piiratud keeleoskusega ning vajab tihti tuge. Teise keele omandamisel on kesksel kohal kokupuude autentse keelekasutusega, mistõttu õppetöös tuleb kasuks sihtkeele ja -kultuuri keskkonna maksimaalne kasutamine. Õpioskuste arendamiseks on väga tähtsad aktiivne suhtlemine ja koostöö. See omakorda näitab, kui oluline on õpetuses kasutada erinevaid koosõppe vorme. Et keeleoskuse arenguga samaaegselt areneksid ka K2 õppijate õpioskused, kasutatakse hariduses keele ja aineõppe integreeritud lähenemist (vt Carrascillo, Rodriguez 2002: 27–31).

Kuna õppimisel saadakse suur osa teabest lugemistekstide kaudu, on oluline, kuidas õppijad tekste mõistavad. Juba üle

paarikümne aasta on uurijad tegelnud küsimusega, kas raskused teksti mõistmisel on tingitud keele- või lugemisoskuse puudujääkidest. Üldiselt ollakse seisukohal, et emakeeles omandatud lugemisoskus kandub üle ka teise keelde. Uurimused on aga näidanud, et madalamal kesktasemel (ingl *lower intermediate*) K2 õppija mõistab emakeelset teksti, kuid tasemekohaste tekstide lugemine teises keeles on raskendatud. Võidakse küll aru saada lausetest, kuid tekst tervikuna jääb ebaselgeks. See on tingitud asjaolust, et madalmatel keeleoskustasemetel keskendub lugeja peamiselt üksikutest sõnadest arusaamisele ja lause mõistmisele, ulatuslikumast tekstist arusaamine ei ole talle jõukohane. Catherine Walter (2007) on seisukohal, et teksti mõistmine ei ole lingvistiline oskus,

vaid üldine kognitiivne võime, mis on seotud ka inimese K2 põhise töömäluga (lühiajalise mälu). Et inimese töömälu maht on piiratud 7 ± 2 üksusega, mõistab K2 õppija tervikteksti paremini, kui selle pikkus ei ületa 100 sõna. (Walter 2007)

Nagu näha, on teises keeles õppimine nii keeliliselt kui kognitiivselt keerukas ülesanne. Seetõttu on väga suure tähtsusega küsimus, kuidas teiskeelset õppijat selle juures toetada, et säiliks tema soov õppida. Siin on abiks teise keele omandamist toetava meetoodilise lähenemisviisi (muu hulgas keelekeskkonna võimaluste) kasutamine, teksti mõistmise hõlbustamine ja mitmesuguste koosõppe viiside rakendamine õppetöös, mida järgnevates alapeatükkides käsitletaksegi.

2.1. KAKSKEELNE HARIDUS

Selleks, et tagada vene õppekeelega kutsekoolide õppijatele eestlastega võrdsed võimalused tööturul konkureerimiseks, ei piisa eesti keele õpetamisest seni kehtinud mahus ja olukorras, kus eesti keelega puutuvad õppijad kokku põhiliselt keeletunnis. On vaja pöörata suuremat tähelepanu keeleõppe ja ainesisu integreerimisele, et keeleoskus areneks ka erialaõpingute käigus. Ainesisu ja keele integreeritud õpe (ingl *content and language integrated learning*, vt lähemalt 2.1.3) on Euroopa koolides üha laiemalt kasutatav lähenemisviis, mille sisu ja ka nimetus riigiti küll erineb, kuid eesmärgid on sarnased (vt Eurydice 2006). Sellisele integreeritud õpetusviisile on iseloomulik, et fookuses on võrdselt nii sisu kui (üldjuhul teise) keele omandamine (vt Marsh 2003, Coonan 2003).

Eesti üldhariduskoolides rakendatakse keeleoskuse ja aineteadmiste omandamiseks

kakskeelse hariduse erinevaid vorme. Kasutusel on keelekümbel, osaline eestikeelne õpe, aga ka kahe keele kasutamine ühe ainetunni jooksul.

Keelekümbel on erinevaid liike, sõltuvalt sellest, millises klassis kakskeelne õpetus algab ja milline on emakeeles (K1) ja teises keeles (K2) õpetatavate ainete vahekord (vt Baker 2001, Rannut jt 2003). Nii näiteks algab varajane täielik keelekümbel kõikide ainete õpetamisest teises keeles (tavaliselt lasteaias või 1. klassis), mille järel järk-järgult suureneb emakeeles õpetamise maht, ulatuses 20% teise või kolmanda aasta lõpuks ning jõudes umbes 50% põhikooli kolmandas kooliastmes. Osalise keelekümbeluse puhul on K2 õpetatavaid aineid vähem kui pool ning see on samastatav osade ainete teises keeles õpetamisega. Hiliskeelekümbel algab üldjuhul 6. klassist.

Eestis jõudis keelekümbel koolidesse 2000. aastal⁵ ning lasteaedadesse 2002. aastal. 2006. aastal loetleti 32 keelekümbelust rakendavat kooli ja 19 lasteaeda, kokku 2593 kooliõpilase ja 633 lasteaialapsega, ja kuigi hilise keelekümbelusega alustati hiljem (2003. a), on selle programmiga liitunud koole rohkem, kui varast keelekümbelust rakendavaid koole, vastavalt 20 ja 12. (Käosaar 2006)

Keelekümbelusele on omased teatud põhimõtted, mis on kokkuvõtlikult järgmised (Swain ja Johnson 1997, Baker 2001: 207 järgi, vt ka Käsiraamat 2005):

1. Õpetus toimub teises keeles, mis tähendab, et õpetuskeeleks on teine keel, ja kui mingit õppeainet õpetatakse selles keeles, siis õppijate emakeelt tunnis ei kasutata.
2. Keelekümbeluse õppekava kattub emakeelse õppekavaga. See tähendab, et teises keeles omandatakse ainet sama programmi järgi, mis kehtiks väljaspool keelekümbelust sama ainet emakeeles õppides.
3. Kool toetab emakeele arengut, mis tähendab, et emakeeleõpetus on õppekavas.
4. Õppijatel kujuneb rikastatud kakskeelsus. See tähendab, et oma keeles, aga ka sotsiaalses arengus nad mitte ei kaota, vaid võivad, kuna omandavad teise keele justkui lisaväärtusena.
5. Teise keele kasutamine piirdub suuresti tunniga. See tähendab, et õppijatele ei suruta peale, mis keeles nad tunniväliselt suhtlema peavad ning tavaliselt suheldaksegi oma emakeeles.
6. Õppijatel on programmiga liitudes sarnane piiratud teise keele oskus või puudub see üldse. Sellega soovitakse tagada õpi-

rühmade homogeensus, mida on praktikas aga suhteliselt raske saavutada.

7. Kõik keelekümbeluseõpetajad on kakskeelsed, kuid põhimõtteks on, et nad esinevad ühekeelsetena. Õppijad võivad õpetaja poole ka oma emakeeles pöörduda, kuid õpetaja vastab teises keeles.
8. Õpikeskkonnas luuakse tingimused, mis sarnanevad esimese keele omandamise oludega, mil keelt omandatakse loomulikul moel. See tähendab, et keelele kui süsteemile ei pöörata aineõppes eraldi tähelepanu, eesmärgiks on teadmiste omandamine.

Loetletud põhimõtted on nn baaspõhimõtted, millele lisanduvad need, mille raken-damisel on võimalik valikuid teha. Näiteks võib kool valida, millises klassis keelekümbelusega alustada, samuti sõltub koolist, kas ot-sustatakse täieliku või osalise keelekümbeluse kasuks ning millises suhtes on K1 ja K2 õpe-tus. Ka ei pea keelekümbelust tingimata piir-duma alushariduse, alg- ja põhikooliga, vaid võib jätkuda ka kõrgemates haridusastmetes nagu gümnaasium, kutsekoolid ja kõrgkoo-lid. (Baker 2001: 207)

Eesti üldhariduskoolid on keelekümbelus-programmi väliselt otsinud ka nn pehmeid mudeleid eestikeelse aineõppe läbiviimiseks, alustades näiteks eestikeelsete ainealaste ter-minite tutvustamisega vene keeles õpetata-va aine tundides. Nii on hiliskeelekümbelust kasutatavas Tallinna Pae gümnaasiumis matemaatika küll eesti keeles õpetatavate ainete nimekirjas, kuid lisatud on, et eesti keeles esitatakse jaotusmaterjalid ja mõisted (www.pae.tln.edu.ee/doc/arengukava.doc). Ka konverentsi „Eestikeelse aineõppe kogemu-sed”⁶ ettekannetest selgus, et keelekümbeluse

⁵Teerajajaks kakskeelses õppes oli Tartu Annelinna Gümnaasium, kus juba 1990. aastate alguses töötati välja funktsionaalse kakskeelsuse saavutamise mudel (Asser 2003).

⁶Konverents „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007, vt www.hm.ee.

kõrval viiakse koolides läbi ka kakskeelseid ainetunde (kahe keele kasutamine ühe tunni jooksul), mida eri ettekannetes mitmeti tõlgendati ja ka nimetati (nt kakskeelne aineõpe, osaline eestikeelne õpe, osalise eestikeelse terminoloogia kasutamine, aineõpe kakskeelses keskkonnas jne). Eesti keele osakaal niisugustes tundides näib sõltuvat sellest, kuidas õpetaja kakskeelset aineõpet määratleb ja missugune on tema eesti keele oskus.

Kahe keele kasutamine ühe ainetunni jooksul on nn **üleminekuprogrammi** (ingl *transitional bilingual education*) olulisemaid tunnuseid ning C. Bakeri (2001: 199) järgi liigitub see kakskeelse hariduse nõrkade vormide hulka. Üleminekuprogrammides eristatakse omakorda kahte vormi: esimese vormi puhul kasutatakse emakeele tuge maksimaalselt kahe aasta vältel, teise puhul on emakeele kasutamine kuni 40% ulatuses tunnimahust lubatud kuni kuuenda klassini.

Üleminekuprogrammi kasuks on otsustatud Lätis, kus 1999. aastal hakati koolides rakendama rahvusvähemuste hariduskava, mille kohaselt iga kool võis mitmete võimaluste hulgast valida endale sobiva kakskeelse hariduse mudeli. 2004. aasta 1. septembrist aga käivitatus gümnaasiumide ja kutseõppeasutuste üleminek lätikeelsele õppele. (vt Education Law 1999)

Kakskeelseks õpetuseks on Lätis peetud ka tunde, mille käigus õpetaja annab vaid vajalikud terminid ja võtmesõnad teises keeles ning kogu ülejäänud õppetöö toimub õppijate emakeeles. Lätlased on põhjendanud niisugust lähenemisviisi sellega, et üleminekul lätikeelsele õppele polnud aega oodata, millal mitte-läti emakeelega õpetajad läti keele ära õpivad, vaid otsustati esialgu seada väiksemad eesmärgid. (Vaivade 2006)

Kakskeelse tunni puhul on küsimus eelkõige selles, kuidas niisugust tundi määratleda. Kui suure ja missuguse osa tunnist peaks moodustama õppimine-õpetamine teises keeles, et võiksime väita, et tegemist on kakskeelse tunniga. Läti mudelis jäeti see küsimus lahtiseks. Iga õpetaja otsustab ise, mil määral ja kuidas ta õpetuses läti keelt kasutab.

Sõltuvalt sellest, kui palju tunnis teisele keelele tähelepanu pööratakse, on ka mõju õppijate keeleoskusele erinev. Mõistete ja võtmesõnade esitamine teises keeles ei anna suure tõenäosusega õppija üldisele keeleoskusele midagi juurde. Seevastu ainesisu käsitlemine valdavalt teises keeles arendab nii üldkeeleoskust kui ka oskussõnavara tundmist.

Et teema tekitas Lätis segadust, näitab pärast esimest kakskeelse õpetuse alast koolituskursust 2001. aastal osalenute hulgas läbi viidud küsitlus. Küsitluse eesmärk oli teada saada, kuidas õpetajad ise kakskeelset õpetust mõistavad. Selgus, et 203 küsitletud õpetajast umbes 1/4 arvas, et läti keeles peaks tutvustama vaid erialatermineid, 126 vastajat leidis, et kakskeelne õpe tähendab läti ja vene keele paralleelset kasutamist ühes ainetunnis (seega tõlkimist), 82 korral nähti selles üleminekut lätikeelsele õppele vene keele kasutamisega vaid äärmisel vajadusel. Vastajatel oli võimalus märkida ka mitu nende meelest sobivat vastust. (Ievina 2001)

Lätikeelsele õppele ülemineku teema põhjustas elavat vastukaja ja rahulolematust, sest leiti, et umbes kolmandik koole ei olnud valmis kakskeelset õpet rakendama. Vaatamata sellele ei taganetud vastuvõetud otsusest ning haridusminister mainis isegi võimalust karistada koole, kus keelduti üle minemast kakskeelsele õpetusele, õpetajate töötasude vähendamiseks kuni 30%. (Tagad 3, 2003)⁷

⁷Ajakirja Tagad võrguväljaandeid vt www.lvava.lv.

Esimese ja teise keele kasutamise vahekord tunnis ei puuduta vaid kakskeelset aineõpetust. Ka teise keele õpetuse uurimises on pikka aega olnud aktuaalne küsimus, kui palju võiks õpetaja keeletunnis kasutada õppijate emakeelt ja kuidas emakeele kasutamine õpetuses mõjutab teise keele omandamist. Vivian Cook (2001) kritiseerib keeleõppe meetodeid, mis näevad ette K1 kasutamise vältimist, väites, et emakeelest on kasu näiteks olukordades, kus õppijad ei suuda mõista selgitusi teises keeles, samuti aitab seoste loomine kahe keele ja kultuuri vahel kaasa teise keele omandamisele. K1 kasutamisel teise keele õpetuses on nii pooldajaid kui vastaseid (vt nt Turnbull 2001, Crawford 2004), kuid üldiselt ollakse ühel meelel, et õppijad vajavad loomulikku suhtlemist õpitavas keeles, mistõttu tunnikorralduslikud rutiinsed tegevused peaks kindlasti läbi viidama teises keeles.

2.1.1. METOODILISI LÄHENEMISVIISE KAKSKEELSES HARIDUSES

Keelekümbelus pole siiski keeleõppemeetod, nagu tihti ekslikult arvatakse, vaid kakskeelse õppe programm, mille põhimõtetest lähtuvalt kasutatakse õpetuses erinevaid metoodilisi lähenemisviise, nagu kommunikatiivne keeleõpe, käsutäitmismeetod, sisupõhine keeleõpe, ülesandepõhine keeleõpe, aktiivõpe jne. Käesolevas alapeatükis antakse ülevaade tähtsamatest metoodilistest lähenemisviisidest kakskeelses hariduses. Esitatud põhimõtteid saavad kutseõpetajad tõlgendada oma õpetuskogemusest lähtuvalt ning otsustada, missuguseid ideid oleks võimalik oma töös rakendada. Kirjeldatud pedagoogilisi lähenemisviise võib küll vaadelda kui iseseisvaid, ent neis esineb palju omavahel kattuvaid põhimõtteid. Näiteks võib loeng olla sama interaktiivne ja õppijakeskne kui kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest lähtuv õppetund.

2.1.1.1. KOMMUNIKATIIVNE KEELEÕPE

Kommunikatiivne keeleõpe (vt Nunan 2004: 6–10, Brown 1994, Kingisepp ja Sõrmus 2000) ei ole tüüpiline meetod, millele on omased teatud kindlad põhimõtted, vaid see on segu mitmetest meetoditest, mistõttu seda nimetataksegi pigem lähenemisviisiks kui meetodiks.

Kommunikatiivset keeleõpet on iseloomustatud viie põhilise tunnuse abil (Brown 1994: 78).

1. Rõhuasetus on interaktiivsel õppimisel ja õpitava keele kasutamisel.
2. Õpetuses kasutatakse autentseid tekste (vt lähemalt 2.2.).
3. Õppija tähelepanu juhitakse mitte ainult keelele, vaid ka õppimisele kui protsessile.
4. Keeleõppe rikastamiseks kasutatakse õppija isiklikku kogemust.
5. Õpitut püütakse seostada keele kasutamisega väljaspool keeletundi.

Kommunikatiivne keeleõpe on laialt tunnustatud lähenemisviis, mida aegade jooksul on erinevalt tõlgendatud ja milles nüüd nähakse kahte nn alaliiki (Ellis 2003: 27–28).

- Nõrga vormi eesmärk on suhtluspädevuse kõikide komponentide arendamise kaudu saavutada kommunikatiivne keeleoskus.
- Tugev vorm tugineb veendumusele, et keelt õpitakse suhtlemise kaudu, mistõttu ongi eesmärgiks luua õpetuses tingimused, mis soodustavad suhtlemise kaudu õppimist.

D. H. Brown (1994: 78) on hoiatanud keeleõpetajaid äärmuste eest. Näiteks võidakse autentse teksti kasutamisega minna äärmustesse ja muid vajalikke tekste enam ei kasutatagi. Suulise keelekasutuse ületähtsus-

tamine keeleõppes võib viia selleni, et välditakse ka väga vajalikke grammatikaharjutusi ja muid kontrollitud metoodilisi võtteid.

Et paremini mõista kommunikatiivses keeleõppes peituvaid võimalusi ja vabadusi, ning selleks, et kummutada arusaam, nagu peaks kommunikatiivne õpetus tähendama grammatika õpetamise vältimist, esitame tabeli (vt tabel 1), milles kommunikatiivset

keeleõpet võrreldakse ühega traditsioonilistest meetoditest. Tabelist selgub, et kommunikatiivne lähenemisviis tähtsustab konteksti ja efektiivset keelekasutust, pidades seejuures vigu normaalseks nähtuseks keele omandamisel. Seevastu võib audiolingvaalse meetodi juures täheldada rangetest reeglitest kinnipidamist, mis aga alati ei pruugi õppijat keele omandamisel toetada.

TABEL 1. AUDIOLINGVAALSE JA KOMMUNIKATIIVSE KEELEÕPPE VÕRDLUS (FINOCCARIO, BRUMFIT 1983, BROWN 1994: 79 JÄRGI).

Audiolingvaalne meetod	Kommunikatiivne keeleõpetus
Tähelepanu pööratakse rohkem struktuurile ja vormile kui tähendusele.	Tähendus on üle kõige.
Nõuab rohkem dialoogide päheõppimist.	Dialoogid, kui neid kasutatakse, keskenduvad suhtlusfunktsioonidele ja üldiselt neid pähe ei õpita.
Keelt võib õpetada kontekstiväliselt.	Kontekst on tähtis.
Keeleõpetus on struktuuride, häälikute või sõnade õppimine.	Keeleõpetus on valmistumine suhtlemiseks.
Taotletakse head suulist keeleoskust.	Taotletakse efektiivset keelekasutust (nii suulist kui kirjalikku).
Drill on keskne võte.	Drilli võib kasutada, aga sellel on kõrvaline tähtsus.
Taotletakse perfektset hääldust.	Taotletakse arusaadavat hääldust.
Välditakse grammatikaseletusi.	Iga moodus, mis õppijaid aitab, on teretulnud.
Suhtlusülesanded tulevad alles pärast ranget drilli ja kestvat harjutamist.	Õppijaid julgustatakse suhtlema algusest peale.
Õpilase emakeele kasutamine on keelatud.	Mõõdukas emakeele kasutamine on lubatud, kus see võimalik on.
Tõlkimine on keelatud varajases staadiumis.	Tõlkimist võib kasutada, kui õpilased seda vajavad või sellest kasu saavad.
Lugemist ja kirjutamist lükatakse edasi, kuni rääkimise oskus on omandatud.	Lugemine ja kirjutamine võivad alata esimesest päevast.
Õpitava keele süsteemi omandatakse keelemallide kaudu.	Õpitava keele süsteemi omandatakse kõige paremini keelekasutuse käigus.
Eesmärgiks on saavutada keelepädevus (sõnavara- ja grammatikatundmine).	Eesmärgiks on saavutada suhtluspädevus (kommunikatiivne keeleoskus).
Keele mitmekesisust tunnistatakse, aga ei rõhutata.	Keele mitmekesisus on keskne mõiste.
Õpetaja juhhib õppijaid ja takistab neid tegemast midagi, mis on vastuolus teooriaga.	Õpetaja aitab õppijaid viisil, mis motiveerib neid õpitut kasutama.
"Keel on harjumus", mistõttu vigu tuleb iga hinna eest vältida.	Vead on keeleõppe loomulik osa.
Täpsus vormilise korrektsuse kujul on keskne eesmärk.	Soravus ja vastuvõetav keelekasutus on keskne eesmärk: täpsust hinnatakse mitte abstraktselt, vaid kontekstis.
Õppijad "suhtlevad" õpikutes sisalduva keelesüsteemiga.	Õppijad suhtlevad teiste inimestega, kas silmast silma, paari- ja rühmatöös või oma kirjatöödes.
Sisemine motivatsioon tekib huvist keele struktuuri vastu.	Sisemine motivatsioon tekib huvist selle vastu, mida keele kaudu saab väljendada.

Kuna kakskeelse hariduse keeleline eesmärk on õppijate keeleoskuse igakülgne arendamine ning toetamine ja lõpptulemusena suhtluspädevuse saavutamine, maksab ka mis tahes aine või eriala õpetajal juhendada kommunikatiivse keeleõppe põhimõtetest. Isegi kui eesti keel pole aine õpetuskeeleks, saab õppijaid suunata tunniväliselt eesti keelt eesmärgipäraselt kasutama, näiteks käsitletava teema kohta huvipakkuvat teavet leidma ja seda õppetöös kasutama. Õppijad peavad tundma, et teise keele õppimine ei ole eesmärk omaette, vaid see võib olla vahend, mille abil oma teadmisi ja suhtlusingi laiendada.

2.1.1.2. ÜLESANDEPÕHINE KEELEÕPE

Ülesandepõhine keeleõpe on kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete üks rakendusi, milles kesksel kohal nähakse ülesannet. Ülesandeid on jagatud sihtülesanneteks (ingl *target task*) ja õppeülesanneteks (ingl *pedagogic task*) (vt Nunan 2004: 1–10), millest esimene märgib tegevusi, mida väljaspool keeletundi tavaelus sooritatakse (nt ankeedi täitmine, hotellitoa broneerimine), teine aga tegevusi keeletunnis, mille puhul õppija kasutab keeleteadmisi mingi kommunikatiivse eesmärgi saavutamiseks (nt probleemi lahendamine rühmatöös, elulise situatsiooni lahendamine rollimängus). Lisaks siht- ja õppeülesannetele kasutatakse keeletunnis ka mitmesuguseid toetavaid grammatika- ja sõnatundmise ning häälduse arendamise harjutusi, mida aga ei nimetata ülesanneteks.

D. Nunan on erinevatele uurimustele tuginedes sõnastanud ülesandepõhise keeleõppe seitse põhimõtet (Nunan 2004: 35–38).

1. Keeletunnid ja õppematerjalid peaksid õppimist igati toetama ning õppijalt ei saa oodata midagi, mida pole kas otseselt või kaudselt õpetatud.

2. Keeletunnis peaksid ülesanded olema üksteisega seotud, nii et iga ülesanne kasvaks välja eelmisest tegevusest ja valmistaks õppijat omakorda järgmiseks ülesandeks ette. Ülesannete järjestamisel kehitab põhimõte: retseptiivsetelt tegevustelt (kuulamine, lugemine) produktiivsetele (rääkimine, kirjutamine).
3. Õpitud võib olla vaja uuesti selgitada, kui esimesel kokkupuutel uue keelenähtusega ei suutnud õppijad seda täielikult mõista või kui uus kontekst seda nõuab. See soodustab keele omandamist ja annab õppijale teadmise, et kõigest ei pruugigi kohe aru saada.
4. Kõige paremini õpitakse sihtkeelt aktiivselt kasutades, mille kaudu õpitavast keelest kujundatakse oma süsteem. Keeletunnis peaks seetõttu andma õppijatele rohkelt võimalusi eri tüüpi ülesandeid sooritada ning vältida tuleks õpetajakeskse töö domineerimist tunnis.
5. Õpetama peaks vormi, funktsiooni ja tähenduse omavahelisi seoseid keeles.
6. Keeletunni ülesanded peaksid liikuma harjutavatele ja jälgendavatele tegevustelt loovatele tegevustele. Esimesed annavad õppijale teadmisi teatud grammatilisest vormist, sellest, missugused funktsioonid sel on ja missugust tähendust üks või teine funktsioon kannab. Loovad tegevused võimaldavad kasutada õpitud uues kontekstis.
7. Õppijaile peaks andma võimalusi näha, mida nad on õppinud ning kuidas nad on oma õpingutes edenenud. See nn refleksioon aitab neil lisaks keeleõpingutele märgata ka õppimist kui protsessi.

J. Willise (1994) käsitlusest lisandub loetletud põhimõtetele veel üks tähtis ja õppijaid abistav võte: pakkuda näidiseid selle kohta, kuidas sama ülesannet sooritab sihtkeelt emakeelena kõneleja või väga hea keeleoskusega K2 kõneleja.

Ülesandepõhine lähenemisviis on väga levinud erialakeele jm õppematerjalide koostamises. Eesti keele kui teise keele õppematerjalidest lähtub nendest põhimõtetest näiteks Mare Kitsniku ja Leelo Kingisepa (2002) õppekomplekt „Avatud ukSED”, millest leiab hulgaliselt näiteid viimati kirjeldatud põhimõtte rakendamise kohta. Nii näiteks saavad õppijad enne või pärast mingitele küsimustele vastamist kuulata, kuidas samadele küsimustele vastavad intervjuueeritud eestlased, mida teised inimesed arvavad pildil kujutatust või loetud artiklist. Keeleõpetajad võivad ehk arvata, et nõnda tehakse õppijate eest põhjendamatult palju ära ning neil endil ei ole vaja sugugi pingutada. Tegelikult antakse sellega õppijatele vajalikke oskusi mitte ainult konkreetse ülesandega keeletunnis toime tulla, aga ka tavaelus sarnastes olukordades hakkama saada. Näited pakuvad õppijale kindlustunnet ja võimalust võrrelda oma keelekasutust emakeelekõnelejate keelekasutusega.

Teiseks näiteks ülesandepõhise keeleõppe rakendamisest on õppematerjalide kogumik „Eesti keele kui teise keele õppematerjalid

kutsekoolidele” (2003, vt ka *www.meis.ee*), millest võib näha, kuidas ülesandeid teema piires järjestatakse ja kuidas ülesanded on üksteisest sõltuvusse seatud. Iga teema viimane ülesanne on selline, mis nõuab teema jooksul õpitu kasutamist uues kontekstis ning tihti on need ülesanded seotud eesti keele kasutamisega väljaspool keeletundi (vt lisa 3).

Põhimõte, et õppijaid tuleks igati mis tahes ülesandeks ette valmistada, ei kehti ainult keeleõppes, vaid õpetuses üldiselt. See tähendab, et juhised ülesannete sooritamiseks peavad olema hästi läbi mõeldud, õppijatele selgelt esitatud ning õppijad peavad teadma, missugune on ülesande käik ja oodatavad tulemused. Seejuures pole põhjalikkus kunagi liiast.

Nagu eespool öeldud, peaksid tunnitegevused olema järjestatud lihtsamalt raskemale. Ülesande raskust määravad aga mitmed tegurid, mille hulgas on nii õppija teadmised ja oskused, tekstile iseloomulikud jooned kui ka ülesande enda omadused (vt tabel 2).

TABEL 2. ÜLESANDE RASKUS D. NUNANI (2004) JÄRGI.

	Lihtsam	Raskem
Õppija	Tunneb end ülesannet sooritades kindlalt. On motiveeritud ülesannet sooritama. On vajalike eelnevate kogemustega. Suudab õppida ettenähtud tempoga. On vajaliku keeleoskusega. On vajalike kultuuriteadmistega.	Tunneb end ebakindlalt. Ei ole motiveeritud. Vajalikud kogemused puuduvad. Ei suuda ettenähtud tempoga õppida. Ei ole vajalikku keeleoskust. Ei ole vajalikke kultuuriteadmisi.
Ülesanne	Madala kognitiivse keerukusega (teema ja ülesandetüüp on tuttavad, töökäsk on selge, edukaks täitmiseks on antud piisavalt infot). Ülesandel on vähe etappe. Ülesanne esitatakse kontekstis. Lahendamiseks on võimalik kasutada abimaterjale. Ei nõua grammatilist korrektsust. Täitmiseks on aega piisavalt. Ülesanne nõuab mittesõnalist vastust (nt valikvastused, sobitamine, järjestamine).	Kognitiivselt keerukas. Ülesanne koosneb paljudest etappidest. Kontekst puudub. Abimaterjale pole võimalik kasutada. Grammatiline korrektsus on vajalik. Aeg on piiratud. Ülesanne nõuab sõnalist vastust.
Tekst	Jutustav ja kirjeldav. Loogiline, hästi liigendatud, selgete üleminekutega. Igapäevane üldkeele sõnavara, lihtne lauseehitus. Teema on konkreetne, hästi tuttav, igapäevane. Visualiseerivad vm toetavad vahendid täiendavad teksti.	Arutlev ja analüüsiv. Kõrvalepõigetega, selge struktuurita, ebaloogiline. Kõnekeelsed ja idiomatiilsed väljendid; keerulised lausekonstruktsioonid. Teema on abstraktne, vähetuttav, spetsiifiline. Visualiseerivad vm toetavad vahendid on teksti sisuga vastuolus.

Keeleülesandeid võib liigitada mitut moodi (vt nt Kärtner 2000, Kärtner 2000a, Saarsoo 2000, Ellis 2003, Asser, Küppar 2000 jt): läh-tuda võib osaoskusest (nt lugemisülesanded, rääkimisülesanded), ülesande täitmiseks vajalikust tegevusest (sobitamisülesanne, korri-geerimisülesanne), ülesande korraldamise vii-sist (rühmatöö, iseseisev töö), ülesande rollist õppeprotsessis (nt häälestustegevused, har-jutavad tegevused, rakendustegevused) jne. Jane Willis (1996) on näinud ülesandepõhises keeleõppes kuut erinevat ülesandetüüpi (vt tabel 3), mida saab edukalt omavahel kombi-neerida. Kognitiivselt kõige lihtsam ülesanne on mitmesuguste nimistute koostamine, mida võib teha nii iseseisvalt kui rühmatöös nt ajurünnakuna. Nimistud võivad omakor-da olla aluseks järjestamisele või rühmitami-sele. Nimistusse kantud esemete, tegevuste vm järjestamisele võib järgneda tulemuste võrdlemine teiste õppijate või rühmade töö tulemustega. Probleemülesanded ei pea tingimata tähendama eluliste probleemsete situatsioonide lahendamist, vaid probleemiks võib olla ka mingile loole jätku väljamõtlemi-ne või mõistatuste lahendamine. Kuna proble-me on kõige parem lahendada kellegagi arutledes, sobib niisuguseid ülesandeid läbi viia rühmatööna (vt ka 2.4.2.). Et isiklikel kogemustel on ülesandepõhises keeleõppes tähtis koht, on loomulik, et see kajastub ka ülesandetüüpides. Iseenele märkamatult jagame igapäevases suhtluses mitmesuguseid muljeid ja arvamusi selle kohta, mida ole-me näinud, lugenud, kellelki kuulnud või muul moel kogunud. Ka õpetuses on oluline kasutada ülesandeid, mis võimaldavad õppi-jatel oma seisukohti väljendada ja kogemusi jagada. Seega on kogemuste vahetamise üles-anne justkui ühenduslüli õppimise ja tavaelu vahel, mis aitab õppijaid motiveerida. Loov-ülesanneteks on mitmesugused tegevused, mille täitmise käigus toetuvad õppijad oma loovusele ja elukogemusele. Lahendused sõl-

tuvad õppijate nägemusest ja seetõttu on eri rühmade tulemused tihti erinevad. Loovüles-anded võivad nõuda nii lugemist, kirjutamist kui suhtlemist ning neis võivad kombineeru-da erinevad ülesandetüübid.

2.1.1.3. AINE SISU JA KEELE INTEGRERITUD ÕPETUS

Ainesisu ja keele integreeritud õpetus (ingl *content and language integrated learning*, edaspidi AKIÕ) on lähenemisviis, mida ise-loomustab eesmärkide kahesus: teist keelt või võõrkeelt kasutatakse aineteadmiste oman-damisel, mille kaudu omakorda areneb ka keeleoskus. Inglisekeelse nimetuse võttis kasutusele David Marsh Jyväskylä ülikoolist, kus niisuguseid kursusi on kasutatud just kutseõpetuses (Tidblom 2006). Keeleõppes on samasuguste eesmärkide saavutamiseks kasutusel ka mõiste *sisupõhine keeleõpe* (ingl *content-based language learning*). Tegemist on mõistetega, mis seostuvad kakskeelse haridu-sega, muu hulgas ka keelekümblyusega, ning mida on samas tähenduses rööpselt kasuta-tud.

Sisupõhine keeleõpe, mis võib olla tihe-dalt seotud teiste ainete õpetamisega, on ol-nud populaarne aastaid, ning sellele on oma-sed järgmised põhimõtted (Nunan 2004: 132, Brinton 2003):

1. Ainesisu mõjutab keeleainese valikut.
2. Kõikide osaoskuste ning grammatika ja sõnavara õpetamine on omavahel tihedalt seotud.
3. Palju õpitakse tegevuste kaudu, õppijad on haaratud aktiivselt õppeprotsessi ja õpetaja ei ole ainuke infoallikas.
4. Oluline roll on autentsusel: nii õppetöös kasutatavad tekstid kui ka ülesanded on autentsed ning keel, mida õppijad kasu-

TABEL 3. ÜLESANDETÜÜBID J. WILLISE (1996: 149–154, VIIDATUD TÜRK 2003) JÄRGI.

Ülesande tüüp	Tegevus	Lähtepunkt	Näidis
Nimistute koostamine	ajurünnak, faktide kogumine	sõnad, esemed, omadused, inimesed, kohad, tegevused, ametid jne	Tee nimekiri omadustest, mida sinu erialal töötamiseks vaja on. Koosta nimekiri sinu tulevases ametis vaja minevatest töövahenditest.
Järjestamine, korrastamine	järjestamine	nimistud, tekstid, pildid, tegevused, esemed, omadused jne	Järjesta need asjad tähtsuse/ huvitavause/ kasulikkuse/ hinna alusel.
	kategoriseerimine	lõpetamata tabelid, joonised, pealkirjad ning andmed või väited	Täida tabeli tühjad lahtrid tekstis leiduva infoga.
	rühmitamine	igapäevased asjad, sündmused, sõnad	Mitut meodi on võimalik rühmitada asju, mida sa kodus teed/ mida sa iga päev loed?
Võrdlemine	sobitamine	kahest erinevast allikast pärinev info	Kuula tegevuse kirjeldust ja otsusta, milline neljast joonisest sellele vastab.
	sarnasuste leidmine	kahest või enamast infoallikast pärinev info samal teemal	Võrdle oma ülesandelahendust õpikus tooduga.
	erinevuste leidmine		Võrdle oma ootusi praktikale tegelike kogemustega.
Probleemi lahendamine	tegelike või väljamõeldud olukordade analüüs, otsuste tegemine	mõistatused, loogilised probleemid	Mitu sirget lõiget tuleb teha, et ümmargust kooki kaheksaks tükiks lõigata?
		probleemid elust, isiklikust kogemusest	Millist nõu sa annaksid selle kirja kirjutajale?
		lõpetamata jutustused, luuletused; videolõigud	Pane videolõikudest kokku jutt.
Kogemuste vahetamine	jutustamine, kirjeldamine, arvamuste ja seisukohtade selgitamine	anekdoodid	Kõige naljakam juhtum/ mälestus-väärsem kingitus.
		isiklikud mälestused	Esimene koolipäev/ kolm asja, mille tegemist/ tegemata jätmist sa kõige rohkem kahetsed.
		arvamused, eelistused	Räägi oma eelistustest ja leia keegi, kes neid jagab (riietus, tulevane töökoht).
		reageering asjadele/ sündmustele	Mis sind tavaliselt vihastab/ kõige rohkem rõõmustab?
Loovülesanded	ajurünnak, andmete kogumine, järjestamine, korrastamine, võrdlemine, probleemide lahendamine jm	laste tegevused	Katsed/ mudelite valmistamine/ söögilaua katmine.
		loovkirjutamine	Kirjuta tekstist lähtuv luuletus/ laul/ näidend/ lühijutt.
		projektülesanded	Külasta infopunkti ja uuri välja vaatamisväärsuste lahtiolekuajad.
		meediaprojektid	Andke välja õpperühma ajaleht. Valmistage ette raadiosaade.
		eluliste situatsioonide läbi mängimine	Kirjutage stsenaarium ja mängige läbi hotellikoha reserveerimine. Võrrelge esitatut tegeliku olukorra lindistusega.

tavad ülesannete sooritamiseks, on seotud eluliste situatsioonide ja eesmärkidega.

Kui teksti autentsusest on õpetajad teadlikud, siis ülesande autentsus on tundmatum nähtus. Ülesande autentsus tähendab, et õppeprotsessis kasutatakse tegevusi, mis on oma olemuselt võimalikult sarnased tavaelu toimingutega. Samas võib üks ja sama autentne ülesanne olla ühe õppija jaoks autentne, teise jaoks mitte. Kõik sõltub sellest, kas mingi autentne õppeülesanne on see, mille sarnast õppija ka oma elus, töös või õpingutes täidab. Kindlasti on autentsed kõik sihtülesanded, aga ka õppeülesanded, mis jälgendavad tavaelu olukordi.

Ülle Rannut (2003: 133) on erinevatele autoritele tuginedes esitanud tegevuste ülesehituse sisupõhises keeleõpetuses, mille järgi õppetsükli võiks vaadelda viies etapis.

1. Sissejuhatavad tegevused, mille eesmärk on häälestada õppijaid teemale ning aktiveerida olemasolevaid teadmisi.
2. Uute sõnade ja keele struktuuride tutvustamine õpitava teema kontekstis.
3. Õpitu harjutamine ja mõtestamine.
4. Õpitu seostamine varasemate teadmistega ja teiste ainevaldkondadega.
5. Hindamine, mille eesmärk on kontrollida aine sisust arusaamist.

Õppetsükli planeerimisel tuleks läbi mõelda, missuguste teiste ainetega (teemadega) mingi käsitletav teema seostub ning sõnastada õpitulemused ehk saavutatavad eesmärgid nii keele- ja õpioskuste arendamiseks kui ainealaste teadmiste omandamiseks (vt lisa 12).

Tunni planeerimisel peaks seega iga aineõpetaja püstitama lisaks ainealastele eesmärkidele ka keelelised eesmärgid, otsustades seejuures,

- missugust teemakohast sõnavara õppijad vajavad eesmärkide saavutamiseks;

- missuguste tunnitegevuste käigus saavad õppijad arendada oma rääkimisoskust;
- mida õppijad tunnis loevad ja missugust lugemisoskust töö tekstiga arendab (teatud info leidmine tekstist, teksti sõna-sõnaline mõistmine, järelduste tegemine vmt);
- missuguste tegevuste käigus areneks õppijate kirjutamisoskus ning kas nendeks on tunnitegevused või kodused tööd;
- kuidas õppija omandatut näitab ehk missuguseid kontrollivorme kasutatakse.

Kui tegemist on nn kakskeelse ainetunniga, kus õpetaja kasutab nii sihtkeelt kui õppija emakeelt, siis peaks ka otsustama, kuidas kahes keeles õpetamine nii õppetsükli tervikuna kui konkreetses tunnis jaotub.

Oma ainet teises keeles õpetavatel õpetajatel on tundi läbi viies soovitatud

- 1) hääldada selgelt, kuid mitte tõsta häälet; kasutada žeste; osutada objektidele ja joonistada, kus võimalik;
- 2) pidada kinni rutiinsetest tegevustest; kasutada kindlaid signaale juhiste andmiseks;
- 3) korrata selgitatut ja teha tagasivaateid õpitule ning lihtsam keeles ümber sõnastada, kui õppijad ei saa aru;
- 4) kontrollida sageli, kas õppijad saavad aru, kuid mitte otse küsides („Kas saite aru?“), vaid paludes õppijatel näidata oma arusaamist (nt oodatavat tegevust kirjeldades);
- 5) püüda vältida idioome ja slängi;
- 6) esitada uut materjali õpitu kontekstis;
- 7) teatada õppijatele tunni eesmärgid ja tegevused ning anda juhiseid samm-sammult;
- 8) esitada materjali erineval moel;
- 9) teha tunni jooksul olulisemast kokkuvõttest ja rõhutada võtmesõnu;

10) tunnustada õppija edusamme. (Reed, Reilsback 2003)

Üheks võimaluseks tundi läbi viia, on teha seda **aineõpetaja** ja **keeleõpetaja** koostöös, mida rakendatakse keelekümblyuses. Kuid kui keelekümblyustunnis toimub kogu õpetus sihtkeeles, siis AKIÕ-s võib see toimuda ka sarnaselt kakskeelse ainetunniga, kus osa õpetusest viiakse läbi emakeeles ja osa sihtkeeles. Üldjuhul aineõpetaja keskendub sisu õpetamisele ja K2 õpetaja aitab keeleprobleemide lahendamisel ning rühmatöö korraldamisel. Uurimused on näidanud, et õpitavat materjali tavatsetakse niisuguses tunnis esitada esmalt õppija emakeeles. Emakeelt kasutavad õppijad ka keerukamate ülesannete täitmisel ja siis, kui sisuga tegelemine teises keeles on raske (Coonan 2003). See tähendab, et emakeelt kasutatakse aineõpetajaga ja sihtkeelt keeleõpetajaga suhtlemisel, mis on hea selles mõttes, et üks õpetaja kasutab ühte keelt. Kui õppijal on vajadus kasutada teist keelt, siis suhtleb ta teise õpetajaga ning õpetajal puudub vajadus keelt vahetada. Niisuguse lähenemisviisi puudus seisneb selles, et aine sisu ei käsitleta sihtkeeles piisavalt, mistõttu väheneb K2 kaudu õppimine (aineõpe) ja suureneb K2 õpetamine (keeleõpe). Tasakaalu saavutamiseks võib aineõpetaja küll õppijatega rääkida nende emakeeles, kuid õpetuses kasutatavad tekstid peaksid olema sihtkeelsed. See võimaldaks suurendada õpitava keele osatähtsust sisuga tegelemisel.

2.1.1.4. LOENG VERSUS AKTIIVÕPE?

Aktiivõppe all mõeldakse õppetöö korraldamist viisil, mis võimalikult erinevate interaktiivsete tegevuste kaudu aktiveerib õppijaid ja annab neile oskused saadud teadmisi praktikas rakendada. Üldiselt vastandatakse aktiivõpet traditsioonilisele akadeemilisele teadmiste edastamise viisile, mille puhul õpe-

taja peab loengut ja õppija teeb kuuldu kohta märkmeid.

Oskuslikult läbi viidud loengul mõtleb õppija aktiivselt kaasa, saab diskussiooni käigus avaldada oma arvamust ja esitada küsimusi, kui teema vajab tema jaoks põhjalikumat selgitamist. Loeng võimaldab lühikese ajaga edastada kuulajatele süstematiseeritud teadmisi, seostades neid eelnevalt õpituga ja näidates käsitletava paiknemist mingis tervikus. (vt Salumaa, Talvik 2004: 60–76) See-ga ei saa loengut kaugeltki pidada iganenud õpetusviisiks, kõik sõltub loengupidaja oskusest oma kuulajaga arvestada.

Loeng on üks levinumaid õpetusviise akadeemilises õppetöös. Kuigi kutseõppes vahelduvad õppeperioodid praktikaperioodidega, omandatakse siiski suur osa teadmistest loengute kaudu. Rod Ellise järgi (2003: 59–63) on loengu konspekterimine akadeemiline kuulamisülesanne, mille käigus õppija peab keskendumise peamiselt sisule ning oma keelelisi vahendeid kasutades olulisema kirja panema. Ülesanne ei võimalda kirja panna kogu kuuldu teksti, mistõttu õppija peab kuulamise käigus ära tundma, kuidas loeng on üles ehitatud, otsustama, mis on konspekterimiseks oluline ja kuidas seda üles märkida. Niisugune ülesanne on kognitiivselt keeruline tegevus, kuna hõlmab nii kuuldu mõistmist kui kirjutamist, aga lisaks sellele veel lektori kasutatavaid visuaalseid lisamaterjale vaatamiseks-lugemiseks (slaidid, tabelid, pildid, joonised jne). Mida rohkem osaoskusi ühe ülesande täitmiseks peab kasutama, seda raskem see ülesanne on (Ellis 2003: 62). Õppijale, kellele õpetuskeel on teiseks keeleks või võõrkeeleks, valmistab loeng mitmel põhjusel raskusi.

Loenguteksti mõistmist mõjutavad erineva kõnetempo, teksti struktuur, aga ka see, kui võrd mõisteid ja sõnade tähendusi selgitatakse. Väga olulised on kuulaja eelnevad teadmised teema kohta, muu hulgas sõnavara

ja erialaspetsiifiliste väljendite tundmine. (Rost 2002: 162–164, 233–235) On leitud, et mitte niivõrd spetsiifilise sõnavara maht ei mõjuta teksti erialasuse astet, kuivõrd see, kas nende sõnade tähendust tekstis selgitatakse või mitte. Mida erialaspetsiifilisem on tekst, seda vähem selles sõnu üldiselt selgitatakse ja seda raskem on teksti mõistmine. Teksti spetsiifilisus näib olevat sõltuvuses ka sellest, mil määral selle mõistmine nõuab erialaseid teadmisi, mida tekstis ei anta. (Douglas 2000: 31–32)

Belinda Crawford Camiciottoli (2004) on lisaks juba nimetatud teguritele leidnud, et K2 kõnelejatele võib raskusi valmistada naljade ja fakte kinnitavate näidete ning kommentaaride mõistmine. Ta on seisukohal, et hea loengupidaja suudab oma loengut kohandada ka K2 kuulajate vajadustele. Loeng on paremini mõistetav ja konspekteerimine hõlpsam, kui lektor

- a) räägib aeglasema tempoga,
- b) ehitab oma loengu üles selgele struktuurile,
- c) selgitab mõisteid,
- d) illustreerib väiteid kuulajale mõistetavate näidetega,
- e) teeb ümbersõnastatud kokkuvõtteid olulisemast.

Loengu mõistmist ja konspekteerimist käsitlevad uurimused (vt Ellis 2003: 62–63) on näidanud, et K2 õppijate konspektid on ebakorreksemad ja sisult puudulikumad kui K1 õppijate konspektid. Seni pole aga uurimused suutnud kindlaks teha, kas konspekteerimine soodustab või hoopis takistab loenguteksti mõistmist.

Aitamaks õppijal kuulnud loengut mõtestada, võib kasutada nn loengupäevikut⁸. Loengupäevikus peab õppija analüüsima

ja kommenteerima mingit loengut või ka loengusarja, esitades lühidalt kokkuvõtte olulisematest teemadest ja üleskerkinud küsimustest ning seostades käsitletut oma eelnevate teadmistega. Et hõlbustada loengupäeviku kirjutamist, võib õppijaile anda abistavaid küsimusi.

- Mis teemasid loengutes käsitleti?
- Kuidas seostuvad käsitletud teemad minu varasemate teadmistega? Mis on mulle varasemast tuttav?
- Mis põhjustas arusaamatust? Miks?
- Mille kohta vajaksin rohkem teavet?
- Mida tahaksin loengupidajalt küsida?
- Missugused vastuväited mul tekkisid?

Loengupäevik võimaldab õpetajal saada tagasisidet selle kohta, kuidas õppijad uut materjali mõistavad, ja vajadusel anda lisa-selgitusi ja korraldada arutelusid, kuid loengupäevikuid võib õppetöös kasutada ka eksami asemel.

Selleks, et soodustada K2 õppijal aine omandamist, võiks niisiis kasutada õpetusviise, milles õppijad on aktiivsed osalejad ja mitte pelgalt info vastuvõtjad-üleskirjutajad. Aktiivõppe põhimõte on arendada õppijates oskusi, mis võimaldavad erinevates olukordades hakkama saada, näiteks koostööoskust, probleemide märkamise ja lahendamise oskust, esinemisoskust, oskust kommenteerida kaasõppijate seisukohti jne. Kõiki neid oskusi ei ole võimalik loengutega saavutada, kuid õppetööd saab mitmekesistada

- rühma- ja paaritöö kasutamisega mitmesuguste ülesannete lahendamisel, kusjuures tegemist võib olla ka kirjutamist nõudvate ülesannetega või hoopis teksti kallal töötamisega;

⁸ Vt Kuidas kirjutada loengupäevikut? www.finst.ee/LoengupAevik.pdf.

- probleem- ja projekülesannete kasutamise-
ga;
- iseseisvate tööde andmisega, milles õppija
näeb otsest kasu oma õppimisele ja tead-
miste omandamisele või mis muul põhju-
sel õppijat motiveerivad;
- õpikeskkonna loomisega, milles õp-
pijad saavad näidata oma loovust
ning mis arvestab õppija vajaduste ja
eesmärkidega.

Konkreetsaid võtteid aktiivõppe kasu-
tamiseks kutseõppes tutvustatakse allpool
(2.2–2.4, vt ka Salumaa, Talvik 2004).

2.1.2. KAKSKEELSE PROGRAMMI ÕPETAJATE VAJADUSED

Kakskeelset haridust pakkuv kool vajab
õpetajaid, kelle vajadused erinevad mõneti
tavakooli õpetajate vajadustest. Kakskeelse
programmi õpetajad peaksid näiteks suutma
õppematerjale koostada ja kohandada ning
olema võimelised abstraktset konkreetseks
muuma. Oma töös vajavad nad teadmisi
emakeele ja teise keele omandamisest ning
sihtkultuurist, aga ka oskusi oma pedagoogi-
list kogemust kakskeelses õppes kasutada. (vt
Erben 2004)

Kõige enam mõjutab kakskeelse õppe
mis tahes vormide rakendamist õpetajate
sihtkeeleoskuse tase (vt Content and Lan-
guage Integrated Learning (CLIL) at School
in Europe 2006, Emor 2004, Emor 2006,
Vinogradova 2007, Birjukova 2007 jt). Ees-
tis nõutakse õpetajalt keeleoskuse taset C1,
kuid ka sellest tasemest ei pruugi edukaks
õpetamiseks piisata. Ebapiisava keeleosku-
sega kaasnevad õpetajatel mitmesugused
hirmud, näiteks kardetakse kolleegide silmis
näida ebapädevana või arvatakse, et ei jõuta
kogu aineprogrammi läbida. Samuti on hirm
õpetus kvaliteedi langemise ees ja selle ees, et

õpilased võivad õpetajast paremini eesti keelt
osata, mis ühtlasi paneb muretsema oma au-
toriteedi pärast. (Vinogradova 2007, Birju-
kova 2007)

Kuna keele omandamine on pikaajaline
protsess ja soovitud tulemused võivad las-
ta end kaua oodata, ei pruugi õpetajad olla
ka väga innukad keelt õppima. Siin aitaks
tõenäoliselt just sellele sihtrühmale suuna-
tud süstemaatiline keeleõpe, milles rühma
liikmetel on sarnased eesmärgid. Uurimused
läti keele kui teise keele õpingute kohta on
näidanud, et keeleõpe aitab lisaks ühiskonna
ja kultuuri tundmaõppimisele ning positiivse
suhtumise kujundamisele ka oma töökohta
säilitada ning ületada psühholoogilisi tõr-
keid läti keele igapäevasel kasutamisel (*www.
lvava.lv*). Eduelamused õpitavas keeles hak-
kamasoomisel, kaasaegsed õppemeetodid ja
-materjalid aitavad tõsta motivatsiooni keele-
õpinguid jätkata.

Lisaks keeleoskusele vajavad kakskeelse
programmi õpetajad mitmekülgset metoo-
dilist **ettevalmistust**, mida võib pakkuda kas
tasemekoolitus või täienduskoolitus. Mitmel
puhul on rõhutatud koolitatava emakeeles
läbiviidava täiendõppe kasulikkust. On lei-
tud, et isegi kui õpetajad alustavad koolitust
edasijõudnu tasemelt, kaasneb sellega märga-
tav edasimineku keeleoskuse arengus (Erben
2004: 326). Nii Eestis korraldatava koolituse
kui ka Läti mudeli puhul on üld- ja erialakee-
le oskuse arendamine osa koolituskursusest:
teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi oman-
davad õpetajad teise keele kaudu. Niisugusel
juhul on õpetajad ise olukorras, milles nende
tulevased õpilasedki, ja see võimaldab neil
edaspidi õppijaid paremini mõista. Läti aas-
tatepikkused kogemused õpetajate koolita-
misel on näidanud, et olukorra muutudes tu-
leb mingil määral muuta ka koolituskursuste
sisu (vt Vaivade 2006). Kui algselt keskenduti
valdavalt emakeele ja teise keele omandamise,
kakskeelsuse, kakskeelse hariduse ning õppe-

materjalide koostamise küsimustele, siis nüüd on kesksele kohale kerkinud koolide koostöö ja kogemused. Läti kakskeelse programmi õpetajate koolituskursuse läbinud õpetajad

- 1) mõistavad mitmekultuurilisuse ja mitmekeelsuse olemust ja sellega seotud ühiskondlikke protsesse;
- 2) on tutvunud riikliku õppekavaga ja nõudmistega eri ainete õpetamisele;
- 3) oskavad planeerida, korraldada ja analüüsida aine ja keele integreeritud õpetust;
- 4) on õppinud kasutama infotehnoloogilisi vahendeid;
- 5) oskavad analüüsida ja koostada tekstipõhiseid õppematerjale;
- 6) oskavad koostada teste õpitulemuste kontrollimiseks;
- 7) mõistavad koostöö tähtsust ja arendavad oma koostööoskusi;
- 8) mõistavad keskkooliõpilaste õpiraskuste olemust ja oskavad valida sobivaid viise õppijate toetamiseks;
- 9) on parandanud oma läti keele oskust. (Vaivade 2006)

T. Erben (2004) on rõhutanud koostöö tähtsust ka koolituskursuse metoodikas ja väitnud, et see aitab tõlgendada uusi teadmisi kakskeelsest haridusest olemasolevate valdkonna-, aine-, pedagoogikaalaste jt teadmiste ning oskuste kaudu, saada uusi teadmisi metoodikast, õpetuskontekstist ja K2 kasutusest õpetuses. Samuti aitab niisugune koostöö õpetajatel end paremini uues olukorras määratleda.

Lisaks keeleoskuse ja teises keeles õpetamise oskuste arendamisele vajavad õpetajad ka igakülgset **toetust ja psühholoogilist ettevalmistust** (vt Emor 2004, Emor 2006, Käsiraamat 2005: 74–75), et muutustega kaasneva stressi ning mitmesuguste hirmudega toime tulla. Emori 2006. aastal läbiviidud uuring näitas, et võrreldes 2004. aasta analoogse

uuringuga oli küll vähenenud nende õpetajate osakaal, kes vähese keeleoskuse tõttu ei ole valmis oma ainet eesti keeles õpetama, samas on aga suurenenud nende õpetajate hulk, kellel puudub psühholoogiline valmisolek ja motivatsioon eesti keeles õpetada (vt Emor 2006: 24).

Kakskeelse programmi õpetajate töös on oluline osa **koostööl**, mida võib vaadelda mitmel eri tasandil: kogemuste vahetamine, koostöös õpetamine, koostöövõrgustikud.

Esimest neist ei osata alati koostöövormiks pidadagi, kuna see toimub iseenesestmõistetavalt. Oma igapäevatöös peavad õpetajad pidevalt kolleegidega nõu näiteks tekstide või õppemeetodite valiku üle, vahetatakse infot selle kohta, kust leida õpetuseks sobivaid tekste jm. Kuigi seda võib pidada tavaliseks tööalaseks suhtlemiseks, on tegemist siiski koostööga, mis annab võimaluse kolleegide kogemusi oma töös kasutada.

Teiseks koostöö vormiks on koostöös õpetamine, mille puhul keele- ja aineõpetaja kavandavad ühiselt oma õppijate vajadusi silmas pidades lõimitud õpetamist ning võivad õppetööd ka ühiselt läbi viia. Uurimused on näidanud, et lõimitud eesmärkide seadmine ja nende teostamine õppetöös ei ole lihtne ülesanne. Ühest küljest on aineõpetajal raske oma aine programmis õppijate keelelisi vajadusi näha, teisest küljest võib keeleõpetaja ainesisule keskendudes kaotada kontrolli keeleliste eesmärkide saavutamise üle. (Davison 2006)

Aine- ja keeleõpetajate koostööd puudutav uurimus (vt Davison 2006) näitas, et mida vähem õpetajad omavahel koostööd tegid, seda kriitilisem oli nende suhtumine koostöö vajalikkusesse ja seda väiksemad olid pingutused ühiste eesmärkide saavutamiseks. Samuti selgus, et koostööga kohanemisel läbib iga õpetaja teatud etapid ning selleks, et passiivsest vastuhakust saaks loov koostöö, on vaja kooli juhtkonna mõistvat ja toetavat

suhtumist. Ka „Keelekümbluse käsiraamat” (Käsiraamat 2005: 64–65) rõhutab direktori initsiatiivi koostöö õnnestumises.

Koostöö kõige laiem tasand on organiseeritud koostoimimine võrgustikes. Heaks näiteks koostöövõrgustikest on 1999. aastal Lätis alustanud võrgustik, mille liikmeid võiks eesti keeles nimetada levitajateks (ingl *multipliers*). Neid koolitati edasi andma kakskeelse õpetuse alaseid teadmisi ja oskusi. Nüüdseks on välja kujunenud hästi toimiv üle-lätiline võrgustik oma piirkondlike keskustega, mis korraldavad koolitusi ja konverentse, kus õpetajad saavad oma kogemusi kolleegidega jagada. Piirkondlike keskuste esindajad kohutuvad regulaarselt, et saada ülevaadet riigi eri piirkondades toimuvast ning kavandada ühiseid tegevusi. Väga oluline osa koostööst on ühtsete koolitusmaterjalide väljatöötamine, mis tagab kõikide kakskeelse programmi

õpetajate koolitamise samade materjalide ja põhimõtete järgi. (Ievina 2003)

Koostöövõrgustikud on hea võimalus õpetajate informeerimiseks, kuid lisaks õpetajalt õpetajale levivale teabele peavad olema ka teised **infoallikad**, kust küsimuste tekkimisel abi otsida. Üheks levinumaks viisiks infot jagada on spetsiaalsed Interneti-keskkonnad, mis aitavad koondada vajalikke viiteid, materjale jm. Õpetajatele ja koolijuhtidele on Eestis loodud hulgaliselt avatud juurdepääsuga keskkondi: Koolielu (www.koolielu.ee), Miksike (www.miksike.ee), Haridusportaal (www.haridusportaal.ee), Eesti Kutseõpetajate Ühingu koduleht (www.eky.org.ee), karjääriplaneerimist toetav veebileht Rajaleidja (www.rajaleidja.ee) jne. Iga kool saab oma õpetajatele tutvustada nende jaoks olulisemaid Interneti-allikaid ja esitada vastavad viited ka kooli kodulehel.

Peatükis 2.1. kirjeldati kakskeelses hariduses valitsevaid põhimõtteid, mida iseloomustavad eelkõige kommunikatiivsus, autentsus, interaktiivsus ja integreeritus. Ühtlasi on need kaas-aegses pedagoogikas tunnustatud põhimõtted, mis ei ole seotud kitsalt keeleõppega, vaid õppimisega üldiselt.

Kutseõpetajad

võiksid meetoodilistele lähenemisviisidele mõeldes otsustada, missuguseid kirjeldatud põhimõtteid ja meetoodilisi võtteid nad oma töös kasutavad ning missuguste muude põhimõtete kasutamine tuleks neile töös kasuks.

Koolijuhid

võiksid oma koolis arutleda, missugused kakskeelse programmi õpetaja vajadused on nende koolis kaetud.

2.2. TEKST ÕPPEPROTSESSIS

Tekstid on koolitarkuse omandamises tähtsal kohal, sest suur osa teadmistest saadakse just lugemise kaudu. Kutseõppe kontekstis võime üldistavalt rääkida kolme liiki tekstidest:

- õppetekstidest;
- eriala teatud valdkonda käsitlevatest laiale lugejaskonnale suunatud tekstidest;
- erialaspetsialistidele kirjutatud tekstidest.

Et õppijatele mõeldud tekstid oleks neile mõistetavad, kasutavad aineõpikute kirjutajad eakohast lähenemisviisi, mis aitab teadmisi omandada. Laiemale lugejaskonnale suunatud erialatekstid on oma olemuselt pigem üldkeelsed ja nende mõistmine ei nõua põhjalikke valdkonnateadmisi. Tekstid, mis on mõistetavad vaid erialaspetsialistidele, sisaldavad hulgaliselt termineid, mida tekstis ei selgitata, kuna eeldatakse, et lugeja on oma ala asjatundja. See muudab tekstist arusaamise mitte-eeslasest õppijale väga raskeks või koguni võimatuks.

Käesoleval ajal valitseb seisukoht, et lugeja loob tekstist aktiivselt uue tähenduse ning et võimaluse korral peaks K2 õppija saama teises keeles lugeda tekste, mida ta oma emakeeleski tavaliselt loeb.

Kommunikatiivses keeleõppes kasutatakse palju emakeelekõneleajatele loodud autentseid tekste. Brown ja Menasche (1993, viidatud Nunan 2004 järgi) eristavad algupärase ja mitteautentse teksti vahel teisigi jaotusi:

1. Algupärane tekst (ingl *genuine*) on loodud emakeelekõneleajatele ning ei ole mõeldud keeleõppeks, kuid seda saab kasutada ka keeletunnis.
2. Lisandustega tekst (ingl *altered*) on autentne tekst, mida ei muudeta, kuid mõistmise hõlbustamiseks lisatakse sellele erinevaid visualiseerivaid elemente või selgitusi (vt 2.2.3.1.).

3. Kohandatud tekst (ingl *adapted*) on algselt loodud emakeelekõneleajatele, kuid sobib K2 õppijale, sest sõnavara ja grammatikat on lihtsustatud (vt 2.2.3.1.).

4. Mudeldatud tekst (ingl *simulated*) on loodud küll keeleõppijale, kuid autor püüab tekstile anda autentse teksti väljanägemise ja vormi, kasutades mingile tekstile iseloomulikke jooni.

5. Mitteautentne tekst (ingl *minimal/incidental*) on loodud spetsiaalselt keeleõppeks.

Teises keeles õppijal, kes on harjunud võõrkeelsele tekstile lähenema lugemise ja sõna-sõnalise tõlkimise kaudu, võib olla oht sama moodi läheneda ka tekstile, millest ta peaks saama erialateadmisi. Et õppija keskenduks sisule ja tekstile kui tervikule, peaks õpetaja andma ülesandeid, mis suunaksid teksti erineval moel (detailselt, valikuliselt, üldiselt) lugema ja toetaksid teksti mõistmist.

2.2.1. TEKSTI MÕISTMINE

Kaks inimest ei saa tekstist kunagi päris ühtemoodi aru, sest tavaliselt ei loe nad samades tingimustes. See, kuidas lugeja teksti mõistab, sõltub nii **lugejast**, **tekstist** kui **põhjustest**, miks loetakse (vt Hausenberg jt 2004). Lugejaga seotud teguritest võib nimetada vanust, lugemisoskust, taustteadmisi, aga ka meeleolu jm. Teksti omadustest on tähtsad teksti tüüp, teksti pikkus, struktuur, lingvistiline keerukus jm. Lugemise põhjus ehk eesmärk esitatakse õppetöös ülesande töökäsu abil, millest selgub, millist infot tekstist otsida ja kuidas tekstile läheneda. Ülesanne (tööjuhisi) määrab ka selle, kas töötatakse üksi, paaris või rühmas.

Kõige paremini mõistavad õppijad teksti, kui neil on teema kohta piisav sõnavara, vajalikud eelteadmised ja huvi lugemismaterjali

vastu. Oluline on, et õppijad ei loeks teksti lihtsalt läbi, vaid õpiksid kasutama tekstist hangitud teavet. Seega peab õpetaja tekste valides mõtlema võimalikele jätkutegevustele, mis aitaksid olulist kinnistada. Jätkutegevusteks võivad olla mitmesugused rääkimise ja kirjutamisega seotud ülesanded.

Teksti mõistmise õpetamisele võib läheneda kahest aspektist.

1. Tekstile võib läheneda keelelisest küljest, vaadelda keele väiksemaid üksusi (nt sõnavormide tasandil, fraasitasandil) ja seejärel jõuda laiemate üksusteni (nt lausetasand, lõigutasand jne).
2. Teine võimalus on läheneda tekstile sisulisest küljest. Teksti sisu mõistmine tähendab lisaks tähenduse äratundmisele ka loetu tõlgendamist (vt Hausenberg jt 2004: 33), milleks lugeja kasutab kõiki teemaga seotud varasemaid teadmisi (taustteadmisi).

Erialaõpetuse eesmärk on tegelda pigem sisuliste kui keeleliste üksikasjadega ning keeleküsimumisi tuleks käsitleda vaid sel määral, kuivõrd nendest sõltub sisu mõistmine. Keele õpetamine on eesmärgiks üld- või erialakeele tunnis ja teatud määral ka erialaõpetaja ja keeleõpetaja ühistunnis (vt 2.1.1.3.).

2.2.2. TEKSTIDE VALIMINE

Õppetöö jaoks tekste valides peavad õpetajad arvestama kõikide teksti mõistmist määravate teguritega.

Õppija kui lugeja jaoks on oluline, et tekst oleks tema vajadustega seotud: erialaliselt huvipakkuv ja uudset sisaldav, tüübilt sarnane tulevases töös loetavaga ning lugemiseks jõukohane. Lugemishuvi äratamiseks ja säilitamiseks on tähtis, et õpetajad oleksid kursis, missuguseid tekste õppijad lugeda soovivad, et tekstide valimisel nende eelistustega arvestada või õppijaid isegi tekstide valimisse kaasata.

Teksti omadustest on vaja tähelepanu pöörata esmalt selle pikkusele ning grammatilisele ja sisulisele keerukusele. Teksti pikkus ei määra veel selle raskust, kuid on oluline ülesande seisukohalt: iseseisva lugemise tekstid võivad olla pikemad kui tekstid, millega kavatsetakse tegelda õppetunnis. Tekstid, mis sisaldavad palju olulisi üksikasju, peaksid olema lühemad või tuleks neid kasutada osadeks jagatuna. Tekst võib õppijale tunduda lihtsam, kui sellega kaasneb kergemini täidetav ülesanne, mis ei nõua teksti sõna-sõnalist mõistmist (vt ka tabel 2 „Ülesande raskus” 2.1.1.2.).

Kutsekoolis õppijal on raskem lugeda teksti, milles

- ei kirjeldata tööoperatsioone loogilises järjestuses;
- sisaldub rohkesti tagasi viitavaid asesõnu;
- ei kasutata illustreerivaid näiteid;
- esitatakse korruga liiga palju infot;
- sisalduvad tarbetud kõrvalepõiked või teksti põhisisuga sobimatud lõigud;
- sisaldub suurel hulgal omandamata sõnavara, mida tekstis ei selgitata;
- esinevad grammatiliselt keerukad konstruktsioonid.

(vt ka Hausenberg jt 2004: 58–59)

Tekstide valimine kutseõppes peab olema **põhjendatud** eriala nõudmistega, sest kasutatavate tekstide ülesanne on aidata täita õppekava eesmärke ning valmistada õppijaid ette tulevaseks tööks.

2.2.3. TEKSTI MÕISTMIST HÕLBUSTAVAJD VÕTTEID

Suurema osa erialateadmistest saavad kutsekoolides õppijad tekstidest, mis pärinevad kas õppekirjandusest, erialakirjandusest, ajakirjandusest või Internetist. Tihti on erialase teksti mõistmine raske emakeeles lugejalegi,

rääkimata teise keele kõnelejast, kelle teise keele oskus pole piisav erialatekstidega tegelemiseks. Selleks, et aidata muukeelsel õppijal eestikeelseid erialatekste lugeda, saab kasutada mitmeid erinevaid võtteid: muuta tekst lihtsamaks, lisada visualiseerivaid elemente, koostada teksti juurde küsimusi või suunata õppijaid koostööle.

2.2.3.1. TEKSTI LIHTSUSTAMINE

Õpetuse alguses võiks tekste vajadusel lihtsustada, et õppijad harjuksid erialaste tekstide struktuuri, sõnavara ja nendes kasutatava grammatikaga. Samas ei tohiks lihtsustamistega liialdada, et säiliks teksti autentsus. Järgnev ülevaade lihtsustamise viisidest põhineb I. S. P. Nationil (2001, vaata ka Jakoby 2005).

1. Üheks võimaluseks on teksti **keeleliselt lihtsustada**. Kui tekstis on õppijatele liiga palju tundmatuid ja raskeid sõnu ning konstruktsioone, võib osa neist asendada lihtsamate ja tuntumatega. Keelelisel lihtsustamisel arvestatakse õppijate tasemega ja muudatusi tehakse nende keelelisi teadmisi arvesse võttes.
2. Teiseks võimaluseks on teksti **lühendada**. Kui tekst sisaldab õpieesmärkide seisukohast väheolulist teavet, võib mõned lõigud sellest välja jätta. Seejuures peab jälgima, et alles jääv tekst oleks endiselt hästi loetav ning vajadusel tuleb lõikude vahele uusi seoseid luua.
3. Võimalik on ka kogu tekst **ümber kirjutada**. Sel juhul tehakse lauseid lühemaks, kustutatakse või asendatakse väljendeid, välditakse spetsiifilist või vähekasutatavat sõnavara ning kasutatakse kergemat

lausestruktuuri. Lihtsustatud teksti ei saa mõnede teadlaste arvates enam autentseks pidada.

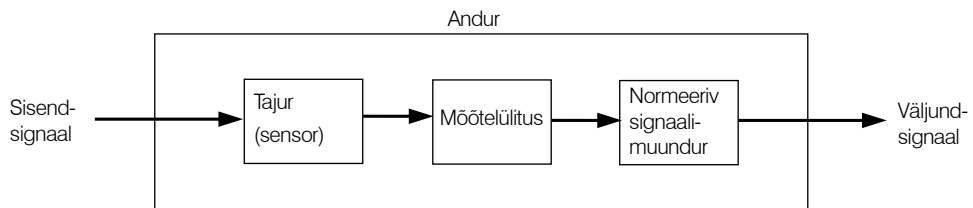
4. Tekstile võib lisada erinevaid **mõistmist toetavaid vahendeid** (nt pildid, diagrammid, tabelid, vahepealkirjad jm). See ei tähenda teksti enese lihtsustamist, vaid pigem lugemise hõlbustamist. Ajakirjanduses leidub palju tekste, mille juurde kuuluvad joonised ja pildid või milles esitatakse osa infot tabelitena. Samuti on vahepealkirjade kasutamine ajalehe- ja ajakirjaartiklites tavaline. Kui soovitakse kasutada teksti, millel nimetatud vahendid puuduvad, saab õpetaja neid võimaluse korral tekstile tuginedes ise lisada (vt näide 1).
5. Selgituste või tõlgete lisamine tekstile kujutab endast samuti võimalust lugemise lihtsustamiseks. Selgitusi või tõlkeid võib lisada kas teksti kõrvale või joonealuse viitena lehekülje lõppu. Võimalik on esitada selgitused teksti järel, kuid ainult siis, kui tekst pole väga pikk. Selgitused võivad olla nii sihtkeeles kui õppija emakeeles. Niisugune lihtsustamine võimaldab lugeda tekste, mis muidu oleksid liiga rasked ning kasutada lihtsustamata ja kohandamata tekste, andes sõnadele ja väljenditele selgituse või emakeelse vaste, mida lugeja muidu ei pruugi ära arvata. See võimaldab juhtida tähelepanu soovitud sõnadele ja väljenditele ning hoiab kokku aega, mida õppijad kasutaksid sõnaraamatust vastete otsimisele. Lugemisprotsess on kõige vähem häiritud, kui selgitused asuvad teksti kõrval (vt näide 2), soovitatav on selgitatud sõnad tekstis esile tõsta.

ANDURID

Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsiooni, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.

Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsilisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdis-süsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks.

Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teised ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule. Anduri primaarmuundurit nimetatakse ka tajuriks või sensoriks. Elektrilise tajuri väljundsuuruste mõõtmiseks kasutatakse mitmesuguseid mõõtelülitusi. Sekundaarmuunduriteks võivad olla erinevad seadised nagu võimendid, analoog-digitaalmuundurid (A/D), digitaal-analoogmuundurid (D/A), impulsi- ja koodimuundurid vms. Seega koosneb andur füüsilise suuruse muundamiseks ettenähtud tajurist, mõõtelülitusest ning normeerivast signaalmuundurist.



Joonis. Andurite üldine plokksüsteem

/---/

<p>ANDURID</p> <p>Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsioonil, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.</p> <p>Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsilisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdisüsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks</p> <p>Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teised ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule.</p> <p>/---/</p> <p><i>www.ene.ttu.ee</i></p>	<p>мõõtetehnika – измерительная техника</p> <p>seisund – состояние</p> <p>seadmed – установки</p> <p>edastama – передавать töötlema – обрабатывать</p> <p>seadis – прибор</p> <p>muundamine – преобразование muundur – преобразователь</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2.3.2. VISUALISEERIMINE

Mõnikord on raskemast ja/või pikemast tekstist lihtsam aru saada, kui kujutada selles olevat infot graafiliselt. Visualiseerimine tähendabki mitmesuguste graafiliste kujutiste kasutamist töös tekstiga. Ülesandeks võib olla tekstis sisalduva info põhjal täita tabel, koostada mõistekaart, joonis vmt.

Niisugune töö aitab õppijatel loetust olulisemat märgata ja meelde jätta. See korrastab kõige olulisema informatsiooni, mida hiljem on võimalik kasutada kas rääkimis- või kirjutamisülesande alusena. Teksti ettevalmistamisel tuleb õpetajal

kõigepealt endale selgeks teha, missugust võtet on mingi teksti puhul kõige otstarbekam kasutada.

Järgnevad näited visualiseerivate kujutiste kasutamisest töös tekstiga põhinevad enamasti D. Buehl'i (2002) ja R. Fisheri (2004) soovitusel.

Faktipüramiid (vt lisa 5) on kolmnurkne kujutis, mis on horisontaalselt jagatud kolmeks osaks. Õppija peab jagama tekstis sisalduva info selle tähtsusest lähtuvalt püramiidi väljade vahel. Võtet sobib kasutada tekstiga, mis sisaldab rohkesti detaile. Püramiidi kasutamine aitab eristada tekstis esitatud info erinevaid tasandeid. Õpetaja saab osutada, missugused teadmised on kõige olulisemad ning mida tuleks kindlasti meeles pi-

dada. Need märgitakse püramiidi tippu oluliste teadmiste alla. Lühiajalise tähtsusega teadmised võiksid paikneda püramiidi keskmises osas. Püramiidi põhja võiks moodustada teksti põhisisu toetav info. Olulise eristamine vähemtähtsast erialases tekstis võib madalama keeleoskusega õppijale olla raske ülesanne. Seetõttu võib õpetaja ka ise faktipüramiidi täita ja selle õpilastele teksti mõistmist toetavaks materjaliks anda.

Seoste tähestik (vt lisa 6) kujutab endast ruudustikku, milles igas ruudus on tähestiku üks täht (alfabeetiliselt järjekorras). Õppijad saavad ruudustiku ja peavad kirjutama igasse ruutu selle tähega algava mõiste või muu teema seisukohast olulise sõna. Ruutudesse võib kirjutada ka rohkem kui ühe sõna. Vajadusel võib õppijatega kokku leppida, missuguseid ruute ei pea täitma (nt b, c, x, y vm).

Seda võtet saab kasutada õpitut teema kokkuvõtteks, sest täidetud tööleht aitab tähtsamat meenutada. Sama võtet võib kasutada olemasolevate teadmiste kaardistamiseks enne teema kallale asumist. Sel juhul võib ruudustiku juurde tagasi pöörduda teema lõpetamisel, et õppijad saaksid täita tühjaks jäänud ruute.

Täidetud töölehti saavad õppijad omavahel võrrelda ja vajadusel oma tabelit täiendada. Täidetud tööleht lisa 6 põhineb ehitaja käsiraamatul „Palk ehituses” (vt Vuolle-Apiala 2001) ja on koostatud teema kokkuvõtteks. Tähestiku võivad õppijad ka ise kirjutada ning lisaks mõistetele võib paluda neil lisada ka definitsioonid.

Tean-tahan teada-sain teada (TTS) (vt lisa 8) on võte eesmärgipäraseks lugemiseks. Õppija saab kolme tulbaga tabeli, millest esimene on tähistatud pealkirjaga „Tean”, teine „Tahan teada” ja kolmas „Sain teada”. Enne lugema hakkamist meenutavad õppijad, mida nad teema kohta juba teavad ja täidavad tabeli esimese osa. Seejärel mõtlevad õppijad teema üle ning panevad tabeli teise ossa kirja, mida tahavad teada. Teksti lugemise käigus täidavad õppijad tabeli kolmandat osa, püüdes leida vastuseid tabeli teise ossa kirjutatud küsimustele. Tabeli kolmandasse ossa kirjutavad õppijad ka muu info, mida nad luge-

mise ajal tekstist leidsid. Hiljem võivad õppijad koostada tabeli põhjal mõistekardi.

Võtet ei pea ilmtingimata ainult teksti lugemise seostama, tabelit võib täita terve teema tegelemise aja. Sel moel on teema lõppedes õppijal ülevaade sellest, mida ta teema käsitlemise jooksul lisaks oma varasematele teadmistele juurde õppis.

Liigendatud märkmed on võte, mis õpetab koostama struktureeritud konsepte, neid liigendama ja korrastama, et õppijad ka hiljem suudaksid oma konseptidest olulist üles leida. Selleks analüüsitakse, kuidas on info tekstis esitatud (probleem/lahendus, võrdlemine/vastandamine, põhjus/tagajärg, eesmärk/tegevus/tagajärg, mõiste/definitsioon) ja otsustatakse, missugune graafiline kujutis aitaks sisu kõige paremini edasi anda. Kui tekstis analüüsitakse poolt- ja vastuargumente, on otstarbekas märkida need tabelisse, arvandmete ülevaatlikuks esitamiseks sobib diagramm, ajaliselt järgnevate sündmuste või tegevuste märkimiseks on kohane ajatelg.

Liigendatud märkmed võimaldavad õppijatel ka koos töötada: üksteisele selgitada, üksteist täiendada, võrrelda üksteise märkmeid jne. Visuaalsed märkmed võimaldavad õppijatel muuta materjali meeldejätmise lihtsamaks, õpetavad konsepteerimist ja aitavad õpitut süstemaatiliselt esitada.

Kui keskkooli baasil õppijad võiksid suuta liigendatud märkmeid ise lugemise käigus kirja panna, siis madalama keeleoskustasemega õppijatele aitaks eelnevalt täidetud tabel, diagramm vm teksti mõista ja omandatud teadmisi korrastada.

3-2-1 (vt lisa 9) võtte eesmärk on koondata ja veel kord läbi mõelda tekstist saadud info ning esitada küsimusi selle kohta, mis jäi arusaamatuks. Õppija saab lehe, millele kirjutab ülevalt alla numbrid 3, 2, 1 ja vastab järgmistele küsimustele:

3 – Mida sain tekstist teada?

2 – Mis oli eriti huvitav?

1 – Mis jäi selgusetuks?

Küsimusi võib muuta vastavalt tekstis leiduvale informatsioonile: nt 3 – erinevused, 2 – sarnasused, 1 – ühisosa.

Venni diagramm (vt lisa 10) kujutab endast osaliselt kattuvaid ringe või ovaale ning seda on õppetöös kasutatud juba pikka aega. Seda võtet saab kasutada võrdlemiseks, erinevuste ja sarnasuste leidmiseks või ühisosa esitamiseks, samuti mingi mõiste sisu piltlikuks avamiseks. Ringide kattuvasse alasse kirjutatakse mõiste või seoste ühised omadused, väljapoole ühisosa aga erinevad omadused. Vastavalt vajadusele võib kasutada kahte või kolme ovaali. Täidetud Venni diagramm lisas 10 põhineb tekstinäitel (vt lisa 13) ja kujutab paber- ja tekstiiltapeedi erinevusi ja sarnasusi.

Fakt või arvamus (vt lisa 11) võtet on sobiv kasutada tekstijärgseks tööks. Õppijad saavad töölehe, millele kirjutavad tekstist leitud faktid ja arvamused. Arutelu hõlbustamiseks on otstarbekas väljakirjutistele lisada leheküljenumber. Õpetaja võib anda töölehe koos tekstist väljakirjutatud lausetega, mille kohta õppijad peavad otsustama, kas tegemist on faktide või arvamustega. Võte arendab kriitilise lugemise oskust. Täidetud tööleht lisas 11 põhineb ehitaja käsiraamatul „Palk ehituses” (vt Vuolle-Apiala 2001).

2.2.3.3. KOOSLUGEMINE

Kui tavaliselt nähakse rühmas täidetavate ülesannetena rääkimis- ja ka kirjutamisülesandeid, siis üksteiselt võivad õppijad tuge saada ka lugemisülesannete lahendamisel rühma- või paaritöös. Miskipärast peetakse lugemist enamasti iseseisvaks tööks, mis tähendab, et õppijatel on vaja ulatuslikke tekste lugeda, mõista ja olulist meelde jätta. Kaasõppijatega tähenduse üle arutlemine aitab aga mõista ka seda, milleks iseseisvast lugemisest ei piisa. Lugemine on aeganõudev tegevus, kuid kooslugemisele kulutatud aeg tasub ennast ära. Järgnevaid võtteid (vt

Buehl 2002, Kärtner 2000) saab varieerivalt kasutada erialatundides tekstide mõistmise hõlbustamiseks.

Mosaiiklugemine on võte, mille puhul õppijad on jagatud rühmadesse ja nad töötavad ühe teksti osadega. Teksti osad on kirjutatud või kleebitud kaartidele. Iga õppija saab ühe kaardi ja loeb selle läbi. Seejärel arutatakse rühmas, kuidas sobitada tekstilõigud ühtseks tervikuks. Mitmeks osaks on tekst jaotatud, sõltub õppijate arvust ja sellest, kui suurtes rühmades töö toimub.

Mosaiiklugemist sobib kasutada ka juhul, kui on vaja läbi töötada pikem tekst. Võtte kasutamiseks tuleb jagada õppijad 4-liikmelistesse rühmadesse ja anda igale õppijale läbitöötamiseks oma tekstilõik. Seejärel tuleks koguda ühte rühma sama lõiku lugenud õppijad ja lasta neil omavahel loetud teksti üle arutleda. Õppijad koostavad oma tekstilõigu kohta kokkuvõtte, olulisemate märksõnade loetelu, graafilise kujutise või muud. Pärast seda tööd lähevad õppijad tagasi oma algsesse rühma ja jagavad oma tekstilõigu kohta teavet ka teistele rühmaliikmetele. Iga rühmaliige vastutab selle eest, et kõik teised saaksid tema osa kohta piisavalt teavet. Mosaiiklugemist kasutades saavad õppijad teiselt toetust, õpivad loetust olulist välja tooma ja õpetaja saab jagada materjali vastavalt õppijate võimetele ja keeleoskusele. Ühine töö tekstilõiguga on kindlasti motiveerivam kui pikka teksti iseseisvalt lugeda, seda eriti madalama keeleoskusega õppijatele.

Erinevad seisukohad (vt lisa 7) on võte, mis aitab õppijatel mõista, et sama teksti kohta saab teha erinevaid järeldusi ja võtta erinevaid seisukohti. Õppijad peavad kõigepealt neile antud teksti läbi lugema ning jagunema seejärel 4-liikmelisteks gruppideks. Igale rühmale annab õpetaja erineva vaatepunkti, millest lähtuvalt tuleb neil tekst uuesti üle vaadata. Õppijad peavad mõtlema, mis küsimused, tunded ja probleemid antud

vaatepunktiga kaasnevad ja koos omapoolsete kommentaaridega kirjutama töölehele need laused vm info, mis on oluline just neile antud vaatepunkti aluseks võttes. Lõpetuseks peaks arutama kogu õpperühmaga, missugustest erinevatest seisukohtadest saab seda teksti vaadelda.

Interaktiivne lugemine on õpetaja koostatud töölehe abil tekstiga töötamine kahekaupa.

Enne teksti andmist õppijatele tuleks õpetajal endale selgeks teha, milline on õppimise seisukohalt oluline teave ja kus võiks õppijatel tekkida raskusi teksti mõistmisega. Samuti tuleks üle vaadata tabelid, graafikud jm, millele õppijad ei pruugi tähelepanu pöörata, ning teksti sõnavara ja lausekonstruktsioonid, mis võiksid õppijatele raskusi tekitada. Seejärel tuleks tekst jagada mõttelisteks osadeks ja koostada tööleht. Iga lõiguga kaasneb mingi ülesanne, näiteks:

Loe 1. lõiku ja leia sellest kõige olulisem märksõna. Võrdle leitud märksõna paarilise omaga ja põhjenda oma valikut.

Loe 2. lõiku omaette ja tee sellest paarilisele lühikokkuvõte.

Loe 3. lõiku ülelibisevalt.

Loe 4. lõiku ja esita selle kohta paarilisele üks küsimus.

Kujuta 5. lõigu infot graafiliselt.

Mõtle 6. lõigu kohta üks näide.

Jne.

Küsimused peaksid sundima õppijat loetava üle järele mõtlema, seoseid looma ja järeldusi tegema. Õppijad on motiveeritud koos lugema, et õiged vastused välja selgitada. Töölehel võib esitada ka lisateavet, mis aitaks teksti lugeda (võib olla igal õpilasel erinev). See võte sobib raskete tekstide lugemiseks.

Häälega lugemiseks on mitmeid võimalusi. Üks neist on **õpetajapoolne ettelugemine**. Õpetaja loeb ette iga uue peatüki alguse, eriti

raske lõigu, lisateksti või näite ning tutvustab lugemisel peatüki olulisi mõisteid ja sõnavara. Õppijad jätkavad lugemist omaette. Lugeda tuleks ilmekalt, et pausid, intonatsioon aitaks õppijatel lõigu tähendust kuulda. Ei tohiks ka kiirustada, et õppijad saaksid süveneda kuulamisele. Samuti tuleks ohutada õppijaid esitama küsimusi ja arutama loetu üle.

Ütle-midagi-lugemise puhul töötavad õppijad paaris ja loevad teksti koos. Üks õppija loeb esimese lõigu, teine jälgib teksti ja kuulab. Kui lugeja lõpetab, peab kuulaja ütleva midagi teksti kohta (kommenteerima, ennustama, esitama küsimusi, ütleva, mis jäi arusaamatuks või seostama kuuldu oma kogemuste ja teadmistega). Paarilised vahetavad rollid ja lugemist jätkatakse teise lõiguga.

Lugemise kuuldemängu puhul loevad õppijad teksti kuuldemänguna ette. Kui vaja, tuleb õpikutekst ümber teha kuuldemänguks, muuta kolmandas isikus kirjutatud tekst ümber esimeses isikus jutustatavaks tekstiks. Õppijatele tuleb anda piisavalt aega, et nad saaksid oma osa (laused, lõigud jne) harjutada ja ettelugemine õnnestuks.

Häälega lugemiseks sobivad nii eriala- kui ilukirjanduslikud tekstid.

Loetust kokkuvõtte tegemine paaritööna arendab oskust loetut selgitada ja ümber sõnastada. Pärast tekstilõigu lugemist antakse õppijatele mõned minutid aega, et nad saaksid teha ühise kokkuvõtte selle kohta, mida lugesid. Sama kordub teksti järgmiste lõikude lugemisel.

Ülesannet saab varieerida sellega, et kokkuvõtte teeb üks õppija teisele, üks õppija kogu grupile või esitatakse kokkuvõtte asemel hoopis küsimusi ja/või kommentaare. Teine võimalus on anda õppijatele konkreetne küsimus või probleem, mille üle nad peavad järele mõtlema. Probleemi võib arutada paaris või kogu klassiga. Kolmas võimalus on anda ühele õppijale eksperdi roll ja paluda tal uut osa teistele seletada. Ekspert peab rääki-

ma nii, et inimene, kes materjalist midagi ei tea, saaks seletustest aru. Tundmatud mõisted tuleb tõlkida arusaadavasse keelde. Teised õppijad esitavad küsimusi.

2.2.3.4. TEKSTI MÕISTMISE OSKUSTE ÕPETAMINE

Õppijaid võib aidata teksti mõistmisel sellega, et antakse oskusi teksti lugemiseks erinevatel eesmärkidel. Ene Peterson (2000: 7–13) on esitanud valiku erinevatest võtetest.

1. Teksti sisu äraarvamine võtmesõnade, pilptide, pealkirja, teksti alguse või lõpu jm põhjal.
2. Teksti kohta küsimuste esitamine, mille eesmärk on aidata õppijail leida ja mõista teksti tuummõtteid, täiendada olemasolevaid teadmisi, arendada loovat mõtlemist (vt näide 3). Kui tavaliselt on õppijad küsimustele vastajad, siis küsimuste koostamisel on nad teistsuguses rollis, mis sunnib ka teksti teise pilguga lugema ja võib õppimisel abiks olla. Õpetaja võib julgus-

tada õppijaid esitama küsimusi selgitamist vajavate osade kohta tekstis.

3. Teksti struktuuri tundmaõppimine, mille eesmärk on aidata mõista, et iga tekst koosneb loogilisse järjestusse asetatud osadest. Õppijad võivad järjestada sõnu lauseteks, lauseid tekstiks või joonida alla olulisemaid kohti tekstis.
4. Võtmesõnade leidmise eesmärk on näidata õppijatele, et tekstis on nii olulisi kui vähemolulisi sõnu. See võte hõlbustab teksti peaidee leidmist ja selle mõistmist, olulised sõnad aitavad aru saada teksti stiilist, autori suhtumisest. Õppijad võivad jaotada teksti 4–5 sõnalisteks mõttelisteks osadeks, eraldada need mõttelised osad joonega ja lugeda teksti nii, et haaravad neid mõttekomplekse ühe pilguga. Edasi võib löike pealkirjastada, panna ühine pealkiri kogu tekstile ja seejärel võrrelda algpealkirjaga.
5. Kokkuvõtte tegemise eesmärk on õpetada tekstis nägema olulist, uut teksti iseseisvalt struktureerima, mõisteid seostama, lühemalt formuleerima.

NÄIDE 3

ANDURID

Andurite mõiste

Andurite kasutusala kuulub automaatika ja mõõtetehnika valdkonda. Andureid võib lugeda nii automaatika- kui ka mõõtevahenditeks. Automaatika on omakorda teadus- ja tehnikaharu, mis tegeleb automaatseadmete ja automatiseeritavate tehnoloogiliste protsesside kontrollimise ja juhtimise meetodite ning vahenditega. Automaatikasüsteemide töö rajaneb süsteemi kuuluvate seadmete ja süsteemiosade seisundit kirjeldaval informatsioonil, mida edastatakse elektriliste, pneumaatiliste, hüdrauliliste, optiliste jm signaalide abil. Süsteemi talitluse kohta informatsiooni saamise üheks võimaluseks on juhtimisobjekti väljundite mõõtmine.

Seadmete, masinate või protsesside juhtimiseks tuleb mõõta mitmesuguseid füüsilisi, nt mehaanilisi, soojuslikke, optilisi, elektromagnetilisi vms suurusi. Automaatika nüüdis-süsteemides edastatakse ja töödeldakse informatsiooni aga valdavalt elektriliste ja optiliste signaalidena. Seepärast on automaatikasüsteemides üheks põhiprobleemiks signaalide

muundamine. Seadist, mis muundab mõõdetava füüsilise suuruse (nt rõhu, kiiruse vms) teiseks suuruseks (signaaliks), mida on parem võimendada, mõõta, edastada või töödelda, nimetatakse anduriks.

Mis on automaatika?

Mida mõõdetakse masinate, seadmete juhtimiseks?

Mis on andur?

Signaalide muundamine andureis

Enamikes andurites toimub signaalide muundamine kahes etapis. Esmased ehk primaarmuundurid muundavad signaali liiki, nt mehaanilise suuruse elektriliseks. Teisesed ehk sekundaarmuundurid viivad signaali standardsele ehk normeeritud kujule. Anduri primaarmuundurit nimetatakse ka tajuriks või sensoriks. Elektrilise tajuri väljundsuuruste mõõtmiseks kasutatakse mitmesuguseid mõõtelülitusi. Sekundaarmuunduriteks võivad olla erinevad seadised nagu võimendid, analoog-digitaalmuundurid (A/D), digitaal-analoogmuundurid (D/A), impulsi- ja koodimuundurid vms. Seega koosneb andur füüsilise suuruse muundamiseks ettenähtud tajurist, mõõtelülitusest ning normeerivast signaalimuundurist.

Nimeta signaalide muutumise etapid.

Millest koosneb andur?

Andurite liigid

Sõltuvalt kogutava informatsiooni hulgast võib eristada nelja liiki andureid.

1. Andureid, mis tuvastavad signaali olemasolu või selle puudumist (ühebitised).
2. Andureid, mis tuvastavad, kas signaal vastab soovitudle või mitte ning milline on hälbe suund ehk märk (kahebitised).
3. Andureid, mis väljastavad mõõdetava suuruse etteantud täpsusega arväärtusena (n-bitised), kus kahendsõna bittide arv ning mõõtmistäpsus on omavahel seotud.
4. Andureid, mille väljundsignaali täpsus sõltub mõõdetavast signaalist, nt suure signaali korral väiksem ning väikese signaali korral suurem (n-bitised), kus bittide arv on sisendsignaali funktsioon.

Esimest ja teist liiki andureid nimetatakse vastavalt nende toimele ka mõõtereleedeks.

Sõltuvalt relee olekute arvust on esimesel juhul tegemist kahe olekuga (kahepositsioonilise) releega ning teisel juhul kolme olekuga ehk kolmepositsioonilise releega.

Nimeta lühidalt andurite liigid.

Anduritele esitatavad nõuded

Andurid on automaatikasüsteemi väga vastutusrikkad elemendid, sest anduri viga mõjutab kogu süsteemi tööd. Sageli on andurite töötingimused võrreldes automaatikasüsteemi teiste elementidega palju raskemad, sest neid pole võimalik kaitsta keskkonna kõrge temperatuuri, vibratsiooni, keemilise agressiivsuse, ekstreemsete jõudude ja momentide ning muu kahjuliku toime eest. Võrdluseks võib tuua juhtseadme, mida saab juhitava objekti ja ümbritseva keskkonna kahjuliku toime eest kaitsta sobiva kerega, piisava kaugusega ohtlikust tsoonist või sobiva tehiskeskkonna loomisega. Anduri sisendsignaali mõjutavad sageli juhusliku ise-

loomuga signaalid, mida anduri seisukohalt loetakse mõõtemüraks. Anduritele esitatavad põhilised tehnilised nõuded on järgmised:

1. Sisend- ja väljundsuuruste vahel peab olema ühene sõltuvus, st tunnusjoone hüsterees (välismõjule alluva keha seisundi sõltuvus eelmistest seisunditest) on võimalikult väike või puudub.
2. Väljund peab sõltuma ainult mõõdetavast sisendist ja ei tohi sõltuda muudest signaalidest ega mõõtemürast, st anduril on suur selektiivsus.
3. Väljundsuurus peab sõltuma sisendist võimalikult lineaarselt, st anduril on lineaarne tunnusjoon.
4. Anduril peab olema piisav tundlikkus ning tema tunnusjooned peavad olema ajaliselt stabiilsed.
5. Anduri signaalid peavad olema suunatud toimega sisendist väljundisse ning vastassuunaline toime väljundist sisendisse peab olema minimaalne, st koormus ei tohi oluliselt mõjutada anduri tööd.
6. Anduril peab olema suur toimekiirus.
7. Andur peab olema vastupidav keskkonnaoludele.

Nimeta lühidalt anduritele esitatavad nõuded.

www.ene.ttu.ee

2.2.3.5. KÜSIMUSTE KOOSTAMINE TEKSTI JUURDE

Teksti kohta koostatud küsimused on ajast aega olnud üks tüüpilisemaid viise loetu mõistmist kontrollida. Varasematel aegadel leidis õppija vastamist nõudvad küsimused teksti järelt, enne teksti seisis tavaliselt töökäsk *loe teksti*. Kui õppija talitaks juhiste järgi, peaks ta kõigepealt teksti lihtsalt läbi lugema ning seejärel vastama küsimustele. Kui aga selge eesmärk lugema hakates puudub, ei pööra lugeja tähelepanu kõikidele üksikasjadele, vaid loeb teksti üldiselt. Küsimustele vastamiseks tuleb siis teksti uuesti lugeda. Eesmärgita lugemise vältimiseks pöördub lugeja kohe tekstijärgsete küsimuste juurde, et lugemise käigus vastused leida.

Fillmore ja Kay (1983, viidatud Urguhart, Wier 1998 järgi) soovivad küsimuste koostamisel silmas pidada järgmist (vt ka Nuttall 1996: 190):

- Küsimused ei tohi sisaldada raskemaid sõnu kui tekst.

- Küsimused peavad olema üheselt mõistetavad.
- Küsimused tuleb koostada nii, et õppija, kes sai tekstist aru, suudaks oma keeleoskustasemel neile ka vastata.
- Küsimusi ei tohiks esitada väheolulise ja juhusliku info kohta.
- Samuti peab mõtlema sellele, kuidas küsimusi järjestada. Kõigepealt peaks esitama küsimused, mis nõuavad tekstiga üldist tutvumist ja seejärel tuleksid tekstiga detailsemat tutvumist nõudvad küsimused.
- Tekst peaks olema küsimustega täielikult kaetud ja ühe osa kohta võiks koostada mitu küsimust.
- Küsimustele ei peaks saama vastata ilma teksti lugemata.
- Küsimused peaksid aitama õppijal teksti mõista, mitte ainult kontrollima sisust arusaamist.

- Teksti kohta peaks koostama eri tüüpi küsimusi.

Christine Nuttall (1996) on lugemisteksti kohta esitatavaid küsimusi liigitanud järgmiselt (näited on esitatud teksti „Ruumikujundus tapeedi abil” kohta, vt lisa 13).

1. **Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta.** Need on teksti põhisisu puudutavad küsimused, millele on tekstist lihtne vastust leida ja millele saab vastata ka teksti sõnadega. Niisuguseid küsimusi võib kasutada enne tõsisemat tööd tekstiga.

Näiteks: *Mis on kõige olulisemaks teguriks tapeedi valikul?*

Missuguseid tapeediliike tekstis nimetatakse?

2. **Küsimused, millele vastamiseks tuleb infot kombineerida või interpreteerida.** Seda tüüpi küsimused on eelmistega võrreldes pisut raskemad. Need on küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Niisugused küsimused aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.

Näiteks: *Kuidas mõjuvad erinevad tapeetid erineva suurusega ruumis?*

Missugused on tapeetide sarnasused?

3. **Järeldamist nõudvad küsimused** on küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neile saab vastata tekstis esitatud vihjete abil. See tüüp küsimusi on eelmistega võrreldes kognitiivselt keerukam. Alati ei ole ka teise ja kolmanda tüüpi küsimused selgelt eristatavad.

Näiteks: *Kuidas saab tapeedi abil muuta suurt ruumi?*

4. **Hinnangut nõudvad küsimused** suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma. Need küsimused on sageli jõukohased vaid edasijõudnu tasemel keeleõppijale.

Näiteks: *Mis eesmärgil on tekst kirjutatud?*

Kellele on artikkel suunatud?

5. **Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused** on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama oma seisukohta, eelistust vm.

Näiteks: *Kuidas sa saad teadmisi erinevatest tapeediliikidest kasutada kliendiga suheldes?*

6. **Küsimused teksti keele ja stiili kohta** võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale ja halvale stiilile jne.

Näiteks: *Kas see on reklaamtekst või populaarteaduslik artikkel? Miks? Põhjenda!*

Kui tekst on valitud ja eeltöö sellega tehtud, nt seda on lihtsustatud, lisatud visuaalseid vahendeid jne, tuleks vaadelda teksti kasutamist tunni tasandil. Traditsiooniliselt jagatakse tekstiga tehtavad tegevused lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks ülesanneteks.

Lugemiseelsete ülesannetega valmistatakse õppijad ette tööks tekstiga: häälestatakse, selgitatakse välja õppijate eelnevad teadmised teksti teema, tüübi jm kohta, antakse selgitusi, äratatakse huvi tekstiga töötamise vastu.

Lugemisaegsete ülesannete eesmärk on lugeja suunamine ja juhtimine, oma küsimustele vastuste leidmine, oletustele kinnituse saamine, juhendite järgimine jne. Lugemisjärgsete ülesannete eesmärk on loetule reageerimine ja tekstist saadud teadmiste rakendamine teistes ülesannetes (erinevad rääkimis- ja kirjutamisülesanded).

Eesti keeles on lugemisoskuse arendamisest pikemalt kirjutanud Piret Kärtner „Lugemisoskuse arendamine” (2002) ja Ene Peterson „Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?” (2004). Mitmeid artikleid praktiliste

nõuannete ja töölehtedega lugemisoskuse arendamiseks ja tööks tekstiga leiab kogumikest „Abiks õpetajale” (2000). Tunni planeerimise ja läbiviimise kohta saab lugeda lähemalt Hiie Asseri ja Maire Küppari metoodikavihikust „Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus” (2000). Inglisekeelsetest materjalidest võiks lugeda David Crossi „A Practical Handbook of Language Teaching”

(1992), Jim Scriveneri “Learning Teaching” (1994), millest leiab nii teoreetilisi kui praktilisi nõuandeid tööks tekstidega.

Tekstide kasutamisest erialakeele õppes saab lugeda K. Saarso ja E. Sõrmuse (2008) käsiraamatust, tekstipõhiseid eesti keele kui teise keele õppematerjale kutsekoolidele võib leida Internetist⁹ ja ilmuvatest kogumikest¹⁰.

Peatükis 2.2. esitati teksti lugemist hõlbustavaid võtteid. Lisaks üldlevinud võttele tekste lühendada ja keeleliselt lihtsustada võib õpetaja õppijaid teksti mõistmisel muulgi moel toetada. Missuguseid võtteid kasutada, sõltub tekstist ja õppijate keeleoskustasemest.

Kutseõpetajad võiksid

leida teksti, mille mõistmine on õppijatele raske olnud, ja proovida leida kirjeldatud võtte hulgast mõni, mille kasutamisega jõuaks teksti sisu paremini õppijateni.

2.3. KESKKOND ÕPPEPROTSESSIS

Viimasel ajal on üha enam tähelepanu hakatud pöörama sellele, mida õppijad saaksid omandada väljaspool koolitundi. Õpitava keele ja kultuuri keskkonnal on suur mõju keele omandamisele (vt Rannut 2005). Teise keele õpetuse alased uurimused on näidanud, et teatud osa keeleteadmistest omandab õppija ka siis, kui seda pole tunnis käsitletud (Lightbown 2000). Võimalus kuulata, lugeda ja kasutada õpitavat keelt on motivatsiooni kõrval olulisemad eeldused teise keele omandamisel (vt Willis 1996).

Teise keele ja võõrkeele õpingutes peetakse kultuuri õpetamist keeleõppe loomulikuks osaks. Eesti kultuuri ei õpetata mitte ainult keeletunnis, vaid erinevate ainete tundides ja nii õpivad ka muukeelsed lapsed Eesti koolis eesti kultuuri eri aspekte. Keelt pole võima-

lik õpetada, kui kas või kaudselt (varjatult) kultuuri kohta teadmisi ei anta. Kultuuri-teadmised on osa üldteadmistest, sotsiolingvistiline pädevus¹¹ on osa kommunikatiivsest keeleoskusest ehk suhtluspädevusest (vt Hausenberg jt 2004: 8–12). Dell Hymes (1996, Culture 1999: 7 järgi) on väitnud, et kuigi koolides ollakse juba ammu teadlikud kultuurierinevustest, on kultuuri suhtluskorrad, ühiskondlikke väärtushinnanguid ja ootusi igapäevasuhtluses siiski n-ö nähtamatuks peetud. Hymes järgi põhjustavad lüngad kultuuri mõistmises tihti sotsiaalset ebavõrdsust.

On leitud, et keelepädevust (vt ptk 1.) on lihtsamgi saavutada kui sotsiolingvistilist. Teise kultuurikeskkonda ümber asunud on väitnud, et ei tunne end päriselt osana uuest

⁹Vt Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele www.meis.ee.

¹⁰Tallinna Ülikoolis koostatakse eesti keele õppematerjale vene õppekeelekaasõppesüsteemidele.

¹¹Sotsiolingvistiline pädevus on oskus valida keelelisi vahendeid suhtlussituatsioonist ja -partnerist lähtuvalt.

kultuurist, isegi kui nad osalevad aktiivselt ühiskondlikus ja kultuurielus. (Lantolf 1999: 29)

Kultuuriteadlikkuse arendamine tähendab, et saadakse teadlikuks teise kultuurirühma liikmete käitumisest, nende ootustest, väärtustest, et mõistetakse põhjusi, miks just mingil moel käitutakse.

Soovitud erialal õppima asumine võib muukeelse õppija jaoks Eestis tähendada vene keele ja kultuuri keskkonnast (nt Narvast) eestikeelsesesse keskkonda elama asumist, mis omakorda võib nõrgema keeleoskusega õppijal põhjustada pingeid, kui ta tunneb, et ei saa oma keeleoskusega hakkama. Nii mõnigi peab siis enda koduriigist lahkumata hakkama teise kultuuriga kohanema¹². K2 õppija nägemus sihtkultuurist on erinev sellest, kuidas K1 kõnelejad ise oma kultuuri tajuvad. H. H. Sterni (1992: 215–218) järgi kipuvad tihti just väikese keeleoskusega K2 rääkijad piiratud kogemusele tuginedes teise kultuuri kohta üldistusi tegema ja kultuuri arvustama, kuid samas sunnivad uued kultuurielamused tahes-tahtmata ka oma kultuuriga paralleele tõmbama. Stern peab teise keele õppimisel üheks tähtsamaks eesmärgiks, et saavutatakse õppijate suutlikkus näha elu eri külgi nii, nagu selle kultuuri esindajad seda näevad. See vaatenurk annab kultuuri õpetamisele kindla suuna ja muudab sisu kergemini haaratavaks. Seega pole geograafia või ajalooüldiste tutvustamisel oluline mitte geograafide või ajaloolaste nägemus, vaid viis, kuidas emakeelekõnelejad ise oma ajalugu ja maad näevad ning mida peavad tähtsaks (nt millise tähtsusega on neile pealinn, meri jne). Emakeelekõnelejad ei ole homogeenne rühm, mistõttu on oluline lugeda lehti ja kirjandust, vaadata telerit, rääkida inimestega jmt, et õppijal endal oleks võimalik järeldusi teha.

Tavaliselt mõistetakse kultuuri õpetamise all teadmiste andmist kirjanduse, kunsti ja muusika kohta, kuid see on vaid osa suuremast tervikust. Stern (*op. cit*) toob välja kuus valdkonda, millest keeleõppija sihtkultuuri kohta teadmisi vajaks.

1. **Füüsiline keskkond**, millega sihtkeelt seostada: maa tervikuna (geograafiline keskkond), aga ka õppijat vahetult ümbritsev keskkond.
2. **Inimesed ja ühiskond**: teadmised kultuuridevahelisest suhtlemisest, erinevatest ühiskonnagrupidest ja sellest, kuidas inimesed ise ennast nendesse gruppidesse määratlevad, missugune pilt tekib ühiskonnast ja inimestest nt ajakirjanduse kaudu.
3. **Inimesed ja elustiil**: teadmised inimeste elu-olust, perekonnast, koolist, tööspidamistest ja käitumisest, töökultuurist jne.
4. **Institutsioonid**: nii valitsuse tasandil (valitsusasutused), kohalikul tasandil (haridus, sotsiaal- ja tervishoid, politsei jne) ja meediatasandil (TV, raadio, ajalehed).
5. **Ajalugu**: teadmised riiki ja rahvast mõjutanud olulisematest ajaloosündmustest, mõjukamatest tegelastest.
6. **Kunst, muusika, kirjandus** jm.

Võõra kultuuri õppimise kaudu õpitakse paremini tundma ka oma kultuuri. Kultuuri õpetamine ei ole niivõrd oskustele orienteeritud, kuivõrd pigem probleemikeskne, hinnangu andmisele ja faktide leidmisele suunatud tegevus.

Keeleõppe seisukohast on keele- ja kultuurikeskkonda nähtud kolmeks jaotatuna (Kikerpill, Kingisepp 2000), millel kutseõppest lähtuvalt võiksid olla järgmised alajaotused:

¹² Vt lähemalt Hille Pajupuu „Kuidas kohaneda võõras kultuuris“ Tallinn: TEA, 2000.

- **reaalne keskkond** (asutused, sildid, dokumentatsioon);
- **emakeelekõnelejad** (tunnikülalised, praktikajuhendajad, kolleegid, kliendid);
- **meedia** (ajalehed, ajakirjad, televisioon, raadio, Internet).

Keelekeskkonna jaotusest ilmneb, et kuigi Eestis on paiku, kus võimalus tunniväliselt eesti keeles suhelda on väga väike, ei tähenda see, et õpetuses puudub võimalus kasutada keelekeskkonna teisi aspekte.

Keelekeskkonna kasutamine õppetöös tähendab ühtlasi autentsuse toomist õppimisse, milleks on kaks võimalust:

- 1) tuua keelekeskkond õppetundi, näiteks kasutada autentseid erialatekste, kutsuda tunnikülalisi, kasutada meediakanaleid jne;
- 2) viia tund läbi keelekeskkonnas, näiteks mitmesuguste asutuste (nt praktikabaasi) külastamine keeleõppe eesmärgil.

2.3.1. ÕPPIMINE KEELEKESKKONNAS

Õppimine keelekeskkonnas seostub ühest küljest ülesandepõhise õppega, mille üheks eesmärgiks on seostada tunnis õpitut keelekasutusega väljaspool keeletundi. Teisalt seostub keelekeskkonnas õppimine ka kogemusõppega (ingl *experiential learning*), mis rõhutab keeleõppe psühhomotoorseid aspekte ehk õppimist tegevuse käigus (Brown 1994: 225).

Keelekeskkonnaülesanded on mõeldud täitmiseks väljaspool auditoorset õppetööd kas tunnivälise lisaülesandena või olukorras, kus kogu õppetöö leiab aset keelekeskkonnas. Ülesannete eesmärk võib olla uue sõnavara õppimine, õpitu rakendamine, uue keskkonnaga tutvumine (nt praktikabaas) vm. Need ülesanded ei ole autentsed tegevused vaid nn õppeülesanded, mis valmistavad õppijaid ette teatud

olukordades hakkama saama. Samas võimaldavad taolised tegevused erialaõppe ühendamist keeleoskuse arendamisega, kuna õppekäigud ei pea toimuma tingimata keelekursuse, vaid ka erialaõpingute raames. Ka erialaõpetajad võiksid mõelda, et lisaks erialateadmiste hankimisele saab mingi asutuse külastamise ajal ka õppijate (eriala)keeleoskust arendada.

Keelekeskkonnaülesannete sooritamiseks soovitatakse õppijate jaoks **koostada tööleht**, mis aitab tegevust eesmärgistada (vt lisa 2). Eesmärgiks võib olla mingi asutuse kohta üldise teabe kogumine, mingite tööoperatsioonidega tutvumine, tööalase suhtlemise, töökultuuri vm uurimine. Sel juhul keskendavad õppijad oma tähelepanu just sellele, mida õpetaja soovib, ning täidetud tööleht on õppijale abiks õpitust-kogetust rääkimisel ja sellele tuginedes saab hiljem kokkuvõtet koostada vm jätkutegevusi läbi viia. Tihti arvavad õpetajad, et keelekeskkonnaülesanne on eelkõige suhtlemisülesanne, kuid töölehe võib koostada ka nii, et küsimustele vastamine ei nõuagi kellegi poole pöördumist (vt lisa 2). Küsimusi töölehel võib liigitada järgmiselt (vt ka Kikerpill, Kingisepp 2000):

- küsimused, millele vastamine eeldab lugemist;
- küsimused, millele vastamine eeldab suhtlemist;
- küsimused, millele vastamiseks peab vaatlema (võrdlema, kirjeldama);
- küsimused, mis nõuavad oma arvamuse, eelistuse või seisukoha väljendamist.

Lugemist nõudvaid küsimusi saab koostada erinevatest lugemisstrateegiatest lähtuvalt kas valikulist, üldist, detailset lugemist või järeldamist eeldavatena. Tööleht koka eriala õppijatele raamatupoe külastamiseks (vt lisa 2) on koostatud eesmärgiga anda õppijatele ülevaade müügil olevatest kokaraamatutest ning sisaldab lugemist ja vaatlemist nõudvaid küsimusi, viimase näiteks võib tuua

1. küsimuse (*Leia kokaraamatute riulist kõige pilkupüüdvam kokaraamat, kirjuta üles selle autor ja pealkiri ning põhjenda, miks just selle valisid*). Valikulist lugemist nõuab näiteks küsimus *Kas müügil on aedviljatoitude raamatuid? Kirjuta üles kolme raamatu autorid ja pealkirjad*. Mitmele küsimusele vastamiseks on vaja kombineerida erinevat infot, näiteks enda kogemust ja raamatust leitud infot (nt *Leia raamatutest üks tuntud roog, mida oled ka ise valmistanud. Võrdle leitud retsepti enda valmistusviisiga. Milliseid erinevusi leiad?*).

Töölehe koostamine on aeganõudev töö, kuna selleks peab õpetaja ise eelnevalt kohale minema ja otsustama, missuguseid ülesandeid õppijad seal täita saavad. Ühtlasi saab õpetaja siis ka eelnevaid kokkuleppeid sõlmida, et terve õppijate rühma ilmumine mingisse asutusse infot koguma ja töölehti täitma ei tekitaks probleeme. Isegi kaubamaja külastamine nt kõikvõimalike elektriliste kodumasinade nimetuste õppimise eesmärgil nõuab töötajate informeerimist ja võimalusel eelneva kokkuleppe sõlmimist. Töötajad peavad teadma, et märkmeid tegevad noored on seal vaid keelt õppimas ning ei kogu mingit muud infot. Soovitav on mahutada küsimused ühele lehele, et muuta töölehe täitmine mugavamaks. Töölehe koostamisel peaks vältima küsimusi,

- millele saab vastata ka paika külastamata;
- mis on seotud rahaliste kulutustega;
- millele pole võimalik vastata;
- mis on ebamäärased.

Ülesande läbiviimine algab õppijatele juhiste jagamisest, miks niisugune ülesanne kavas on, kuidas ülesannet sooritatakse, kui palju selleks aega on jne. Selgituste andmine on oluline, et vältida segaduse tekkimist kohapeal. Samuti võib olla vajalik õppijatega teatud situatsioone läbi mängida, kui töölehe täitmine seda nõuab, või teha muud eeltööd,

et õppijaid paremini ülesandeks ette valmistada. (vt ka Priedite 2000)

Et võimaldada õppijail töö käigus omavahel nõu pidada ja vältida ebakindlust üksi ringi liikumisel, võiks õppijad töötada paaris, kusjuures kumbki täidab oma töölehte. Ülesande täitmisel pole võimatu, et ajanappusest või muudel põhjustel jäävad mõned küsimused vastamata. Sel juhul saab ülesande täitmise järel võimaldada paaridel infot vahetada ja lünki täita.

Sõltuvalt rühma suuruselt võib õpetaja koostada ka mitu erinevat töölehte, näiteks arvestusega, et sama variandiga töötab kaks paari. See võimaldab neil hiljem vastuseid võrrelda, erinevuste üle arutleda, jätkutegevusena teiste paaride sooritatud ülesande kohta infot koguda ja seeläbi külastatud paiga kohta rohkem teada saada. Erinevate töölehtede täitmisel on teinegi eelis: kui tööleht sisaldab suhtlemist nõudvaid küsimusi, on ohutum ja loomulikum, kui pöörduakse kas erinevate inimeste poole või esitatakse samale inimesele erinevaid küsimusi. Ühtse variandi korral peab inimest, kelle poole õpilased tõenäoliselt pöörduvad, ette hoiatama, et ühe ja sama küsimusega pöörduvaid noori ei peetaks halvaks tegijateks.

Kui tegemist on suurema asutuse või ettevõttega, ei teki rühmakülastusega tõenäoliselt probleeme. Kui tööleht on koostatud väiksema töökoja külastamiseks, võib õppijatele selle täitmiseks pakkuda mitut erinevat aega.

Keelekeskkonnaülesande sooritamise järel on oluline saada õppijalt tagasisidet selle kohta, mis õnnestus, milliseid probleeme esines, mida õpiti ja missugune kasu niisugusest ülesandest on. Samuti peaks kogutud infot kasutama jätkutegevustes, näiteks lühietekannete, kirjaliku kokkuvõtte koostamiseks rühmatöös vmt.

Keelekeskkonnaülesannetel on rida eeliseid (vt ka Kikerpill, Kingisepp 2000). Kutsekooli õppijail aitavad keelekeskkonnaülesanded

- tutvuda paikadega, mis nende õpingute ja tulevase tööga seostuvad;
- vähendada ebakindlust uutes olukordades toimetuleku ees;
- näha keele- ja erialaõppe vahelisi seoseid;
- muuta õppimist mitmekesisemaks;
- omandada teadmisi ja kogemusi, mida auditoorne õpe ei võimalda;
- saada uusi kultuurikogemusi;
- kasutada kõiki osaoskusi (lugemist, kuulamist, rääkimist, kirjutamist).

Kutsekoolide õppijatel, kes nükuinü külastavad erinevaid asutusi ja ettevõtteid, praktika- baase jm, võiks kaasas olla ka õpetaja eelnevalt koostatud tööleht, mis annab külastusele kindla eesmärgi. Ning isegi kui tööleht pole koostatud eesti keeles, saab külastusele mingil määral anda ka keeleõppe sisu, näiteks võib paluda kirja panna töövahendite nimetused, mida õppekäigul nähakse. Kui eestikeelset vastet mingile töövahendile ei ole võimalik kohapeal välja selgitada, saab selle osa ülesandest jätta õppijatele iseseisvaks tööks sõnaraamatuga.

2.3.2. TUNNIKÜLALISTE KUTSUMINE

Kindlasti leidub keele- või erialaõppes teemasid, mille omandamisele võiks kaasa aidata kohtumine tunnikülaliseaga (vt ka Kikerpill, Kingisepp 2000, Must 2002). Kui muukeelse õppijatega tuleb erialaõppe raames kohtuma eesti keeles esinev inimene, võimaldab see ühest küljest saada erialaga seotud teadmisi, teisalt aga täiendada oma keeleoskust ja panna proovile kuulamisoskus spontaanse suulise teksti (nii monoloogi kui dialoogi) mõistmisel. Oluliseks erinevuseks tavatunnist on see, et kui üldjuhul on õppijad vastaja rollis, siis niisugune tund annab neile võimaluse olla aktiivne küsija.

Tunnikülalise kutsumine on hea võimalus kasutada õpetuses emakeelekõnelejate tuge. Sa-

mas ei pea külaline olema tingimata emakeelne eestlane, vaid võib olla ka eesti keeles hästi toime tulev mitte-eestlane. Viimane pakub õppijatele positiivset eeskujut ja võiks neid innustada keelt õppima.

Külalise kutsumine keele- või erialatundi esinema eeldab põhjalikku planeerimist, õppijate ettevalmistamist ja lisaks kohtumisele endale ka jätkutegevusi.

Kohtumisele eelnevad tegevused

Kui on valitud teema, mille raames võiks tunnikülalise kutsumisega õppetööd vaheldusrikkamaks muuta, on esimeseks ülesandeks leida sobiv inimene ja teda ka ette valmistada. Tähtsaks tingimuseks külalise valikul on tema suutlikkus eesti keeles kõitvalt ning sundimatult esineda ja vestelda, oskus õppijatega ühine keel leida, hea hääldus jne. Külalist peab informeerima, kuidas kohtumist kavatsetakse korraldada, mida temalt oodatakse, missuguse keeleoskustasemega on õppijad jm.

Ka õppijaid tuleb kohtumiseks ette valmistada, et kõik sujuks eesmärgipäraselt. Kindlasti peab külalist lühidalt tutvustama ja teatama, mis ala inimene nendega kohtuma tuleb. Seejärel võivad õppijad (nt rühmatöös) kirja panna küsimusi, mida nad külalisele sooviksid esitada. Küsimuste põhjal saab õpetaja koostada töölehe, mis aitab vältida olukorda, kus õppijail ei tule ühtegi küsimust pähe ja tekib vaikus. Ka võiks õppijatega arutada, missuguseid küsimusi ei ole viisakas võõrale esitada.

Et säiliks kohtumise loomulik õhkkond, ei ole hea külalisele töölehte anda, küll aga saab õpetaja teatada, mis laadi küsimusi võib õppijatelt oodata. Lehele peaks jätma ruumi, et kirja saaks panna ka seda, mille kohta küsimused töölehel puuduvad.

Kohtumine tunnikülaliseaga

Tunni sissejuhatavas osas esitleb õpetaja külalist, kes seejärel saab sõna, et rääkida endast ja teemadest, milles on eelnevalt kokku lepitud. Ta võib õppijatele esitada teemakohaseid küsimusi diskussiooni tekitamiseks või lihtsamaid

TABEL 4. ARVUTITUGISE KEELEÕPPE AJALUGU KERNI JA WARSCHAUERI (2000) JÄRGI.

	1960.–1970ndad Biheviolistlik	1980.–1990ndad Kommunikatiivne	1990ndatest edasi Integratiivne
Tehnoloogia	Suur arvuti (<i>mainframe</i>)	Personaalarvuti	Multimeedia ja Internet
Lähemisviisi keeleõpetusele	Grammatika-tõlke meetod, audiolingvaalne meetod	Kognitiivne meetod, kommunikatiivne keeleõpetus	Ülesande-, teema-, sisupõhine õpetus
Mis on keel?	Hierarhiline struktuuride kogum	Kognitiivselt loodud süsteem	Sotsiaalne ja kognitiivne fenomen
Mida peaks õppijates arendama?	Normikohast keelekasutust minimaalsete vigadega	Õppijate võimet realiseerida oma kommunikatiivseid eesmärgi	Tähelepanu pööramist vormile (sh žanri- ja stiilierinevustele) autentseks kontekstis
Millele õpetuses keskendutakse?	Korrektsele suulisele või kirjalikule "produktile"	Õpi- ja suhtlusstrateegiate arendamisele	Koostöös õppimisele, autentsetele kommunikatiivsetele ülesannetele
Arvuti kasutamine	Drillivad harjutused	Kommunikatiivsed harjutused	Autentne diskursus

2.3.3.1. INTERNETI-PÕHISED ÜLESANDED

Interneti-põhised ülesanded on õppetegevused, mille sooritamiseks kasutavad õppijad Interneti erinevaid vahendeid (nt otsi- ja suhtlusvahendid). Paljud nendest ülesannetest on nn sihtülesanded, mida tavaeluski täidetakse (nt mingile küsimusele vastuse leidmine). See on võimalus ühendada keele- ja kutseõpet õppijaid huvitaval viisil. Niisugused ülesanded aitavad kutseõpetajatel

- suunata õppijaid lugema autentseid ja ajakohaseid erialatekste, arendades seejuures erinevaid lugemisstrateegiaid;
- arendada õppijate kirjutamisoskust ja teksti loomise oskust;
- arendada õppijate koostööoskusi;
- tuua õppeprotsessi vaheldust;
- kasutada õppijakeskset tööd.

Järgnevalt tutvustame levinumaid Interneti-põhiseid ülesandeid (vt Kikerpill 2001, Dudeney 2000, Technology-Enhanced Language Learning 1997), mida saab kasutada nii iseseisva tööna kui sooritada arvutiklassis osana õppetunnist.

Otsinguülesanded suunavad õppijat leidma vastuseid mitmesugustele küsimustele ja lahendusi erinevatele probleemidele ning nende täitmiseks kasutatakse Interneti otsivahendeid. Otsinguülesanded arendavad lugemisoskuse eri aspekte, aga nõuavad ka otsingufraaside sõnastamist ja suutlikkust otsustada, kas tekst sisaldab ülesande täitmiseks vajalikku teavet. Sõltuvalt sellest, kui keeruline on ülesande lahendamine õppija jaoks, liigitatakse ka otsinguülesandeid lihtsamateks ja keerukamateks.

Lihtsad otsinguülesanded eeldavad vastuse leidmist ühele küsimusele. Ülesande võib õppijale teha lihtsamaks, kui anda viiteid leheküljele, kust võiks vastuse leida. Vastasel korral peab õppija sõnastama otsingufraasi ja ise jõudma vajalikku infot sisaldavale veebilehele.

Näiteks: *Kas Siili Majahooldus aitab ka siis, kui on soov remonti teha* (www.siilimaja.ee)?

“Aaretejaht” (ingl *treasure hunt*) on ühelt või mitmelt veebilehelt küsimustele vastuste leidmine. Ülesande täitmiseks otsivad õppijad vastuseid teatud küsimustele ja ei pea

seetõttu kogu teksti detailselt lugema. Oma olemuselt on aaretejaht sarnane õppekäiguga, kuna küsimused on kirjas töölehel. Soovitatav on anda tööleht paber kandjal, sest see lihtsustab ülesande täitmist ja õpetaja saab vastuste kontrollimiseks lehed kokku koguda. Kuna ülesannet täidetakse arvutiklassis, peab õpetaja arvestama, et arvutiekraanilt lugemine võtab kauem aega, kui teksti lugemine paberilt, ja veebilehel ringiliikumine on samuti aeganõudev tegevus. Eelnevat arvesse võttes ei maksa küsimuste hulga liialdada, võiks jätta pigem rohkem aega (näiteks kümnele küsimusele) vastamiseks.

Probleemülesanded on probleemina sõnastatud küsimused, millele vastuse leidmiseks peavad õppijad ise otsustama, kust vastust leida ja kuidas lahenduseni jõuda. Erinevalt lihtsatest otsinguülesannetest võib ühel probleemülesandel olla mitu erinevat lahendust, mis loob võimaluse erinevaid lahenduskäike ja tulemusi üksteisele tutvustada ja erinevate lahendusvõimaluste üle arutleda. Probleemülesanne võib olla ka referaadi jaoks materjali otsimine.

Näiteks: *Kas Internetist saab osta ka ehitusmaterjale? Kui jah, siis kust?*

Ülevaateid võib teha nii probleemidest, teemadest kui lehekülgedest endast. Õppijad peavad leidma ning ära tundma ülesande seisukohast olulisima teabe. Ülevaadete tegemine arendab üldlugemise oskust, võrdlemisioskust, kokkuvõtete tegemise ja refereerimise oskust ning oskust materjali esitada. Ülevaadete koostamine võib sisaldada ka teemakohase materjali leidmist, kuid viiteid allikatele võib anda ka õpetaja.

Näiteks: *Missugust kinnisvararportaali soovitada korteristjale ja miks?*

Suhtlusülesanded on seotud Interneti suhtlusvahenditega nagu elektronpost, vaitlus- ehk uudisrühmad jne. Elektronpost on paljude jaoks muutunud esmaseks kirjaliku suhtlemise vahendiks, mis leiab ka keele-

õppes laialdast rakendust ja võimaldab suhtlemist (olgu kirjalikku), milleks tunnis tihti piisavalt aega ei jätku.

E-posti asünkroonne iseloom võimaldab loetut kriitilisemalt ja põhjalikumalt analüüsida, sest kirjutamisel on aega oma vastust kaaluda. Seetõttu saab e-posti abil läbi viia ka keerukamaid kirjutamis- ja probleemülesandeid. Elektronposti võib keeleõppes kasutada nii tunniväliselt (kirjasõpradega suhtlemiseks) kui ka õpetusse integreeritult (nt iganädalane uudistest kokkuvõtete saatmine õpperühma postiloendisse, kusjuures eelnevalt on kindlaks määratud, kes missugusel teemal uudiseid refereerib).

Eristatakse mitmesugust **e-kirjavahetust**:

- kirjavahetus kahe sama võõrkeelt õppiva inimese vahel;
- kirjavahetus, mille puhul mõlemad pooled kirjutavad oma emakeeles ehk keeleõpe tandemõppena;
- kirjavahetus võõrkeeleõppija ja sihtkeelekõneleja vahel;
- kirjavahetus võõrkeeleõppija ja õpetaja vahel.

Neist tandemkirjavahetuses on mõlemal õppijal võrdselt oluline osa: kumbki on oma emakeele puhul eksperdi ja teise keele puhul õppija rollis. Kirjavahetus sihtkeeles kõnelejaga nõuab õppijalt keeleoskust, mis võimaldaks pidada mõlemat poolt rahuldavat kirjavahetust. Kui aga nn meilisõpradeks on sama võõrkeele õppijad, võivad mõlemad tunda end pigem keeleõppijatena kui kirjasõpradena.

Õpetaja ja õppija vaheline kirjavahetus on levimas ka koolidesse. Vahetada võib lühikesi teateid, õpetaja võib anda individuaalset tagasisidet õppijate kirjalikele töödele või aines edasijõudmise kohta. See on sihtülesanne, mille kaudu õpitakse, kuidas õpetaja poole viisakalt pöörduda, kuidas oma küsimust sõnastada jne.

Projektülesanded sisaldavad tavaliselt mitut Interneti-põhist ülesannet või kõiki alaliike: info ja materjalide otsimist, suhtlemist ning avaldamist veebis. Koostööprojekt võib olla õpperühmasisene, kuid võib ühendada ka erinevates keelerühmades (koolides, klassides) õppijaid. Projektülesannete rõhuasetus võib olla lugemis- ja kirjutamisülesannetel või ühisel lõpptulemusel. (Lähemalt vt projektülesannete kohta ptk 2.4.2.).

Veebis avaldamine tähendab kirjutiste ja projektide kättesaadavaks muutmist paljudele lugejatele ning see teadmine võib õppijaid motiveerida parema tulemuse nimel pingutama. Sellises olukorras on soov oma vigu parandada ning nende kallal töötada suurem kui tavaolukorras, mil õppija vead jäävad üldjuhul tema enda ja õpetaja teada. Ka peaks veebis avaldamine suurendama õppijates soovi teises keeles lugeda, sest üksteise kirjatöid loetakse parema meelega kui õpikutekste. Avaldamisele minevad projektid ja teised kirjutised tuleb õpetajal üle vaadata ning tema soovitudele vastavalt teevad õppijad täiendusi ja parandusi.

Koolide üha paranevad võimalused arvutit ka tunnitegevustes kasutada on tekitanud õpetajate huvi **tundide läbiviimise vastu arvutiklassis**. Niisuguse tunni kavandamisel tuleb arvestada, et kuna arvutiekraanilt lugemine on aeganõudvam kui paberilt lugemine, oleks parem alustada näiteks aaretejahil tüüpi ülesannetega. Etteantud veebilehtede kasutamine aitab vältida olukorda, kus arvuti võib n-ö võimu üle võtta. See tähendab, et õppijatel tekib kiusatus tegeleda ülesande asemel millegi muuga: külastada oma lemmikportaale, suhelda sõpradega vmt. See on Interneti-põhiste ülesannete kasutamise üks puudusi, mida saab ära hoida, kui tundi kavandades koostatakse tööleht, määratakse mõistlikud ajapiirid ülesande täitmiseks ja nähakse ette ka töö kontrollimise ja hindamise viis. Kui õppijad teavad, et neilt oodatakse individuaalse või rühmatöö tulemuste esitamist kas kirjalikult või suuliselt, keskendutakse ülesande täitmisele ja isiklikud huvid Internetis ringi liikuda on piiratud. Kui aga ülesande püstitus on ebamäärane ning aega täitmiseks liiga palju, siis võib juhtuda, et tunnis ei õpitagi midagi.

Peatükk 2.3. näitab, et ümbritsevat keskkonda saab suurepäraselt kasutada õppetöö mitmekesistamiseks ja õppijate motiveerimiseks. Keelekeskkonnaülesanded võimaldavad ühendada auditoorset ja praktilist erialaõpet sihtkeele kasutamisega. Sihtkeelsete tunnikülalistega kohtumine annab õppijatele väärtuslikku kuulamispraktikat, ühtlasi saavad nad osa külalise töökogemusest. Interneti-põhised ülesanded annavad võimaluse erialateadmisi ja keeleoskust omandada kaasaegsel moel.

Kutseõpetajad võiksid

- a) mõelda ühele kohtumisele, mille nad on oma õppijatele korraldanud. Mis olid selle õnnestumise peamised põhjused? Mida oleks saanud teisiti teha?
- b) arutleda, missugusest Interneti-põhisest ülesandest oleks nende õppijatel kõige rohkem kasu ja kuidas seda oma õppetöös rakendada.

Koolijuhid

võiksid mõelda oma kooli asukohale ning otsustada, missugust osa keelekeskkonnast on võimalik õpetuses kasutada.

Õppekava koostajad

võiksid uurida ühe eriala õppekava ja analüüsida, milliseid kultuuri eri valdkondi õppeained käsitlevad. Kas leidub valdkondi, mida ühegi aine raames ei käsitleta?

2.4. KOOSTÖÖ ÕPPEPROTSESSIS

Täiskasvanud kulutavad kuulamisele umbes 1/3 suhtlemisele kuluvast ajast, õppijad aga on kuulamissituatsioonis märksa enam – koguni 65–90% õppetunnist (Gilbert 2005), mis tähendab, et õppijail on liiga vähe aega, et õppetöö käigus teadmisi jagada, üheskoos probleeme lahendada ja muul moel koostöös õppida. Viimase tähtsust on aga rõhutanud paljud uurijad ja praktikud (vt Kagan 1994).

Koos töötades saavad õppijad kauem ülesande kallal töötada ja paraneb ka motivatsioon keelega tegeleda, koostöös arenevad sotsiaalsed oskused, tõuseb enesehinnang, sest üheskoos edeneb töö kiiremini ja tulemuslikumalt, tekib rohkem ideid. Rühmas töötades õpitakse probleeme efektiivsemalt lahendama, nägema probleeme teiste silmade kaudu, õpitakse teisi abistama ja kiitma jne.

2.4.1. KOOSTÖÖ KORRALDAMINE ÕPETÖÖS

Koostöös õppimise all mõeldakse enamasti kas paaritööna või erineva suurusega rühmas korraldatud tegevusi. Ka kogu klassi haarav arutelu on üks koosõppe liike. Koostöös õppimisele on iseloomulikud teatud tunnused.

1. Töö toimub rühmades.

Optimaalseks rühma suuruseks soovitavad uurijad 2–5 liiget (Kagan 1994: 3–15) Keele omandamise seisukohast peetakse parimaks sellist rühma, mis koosneb neljast liikmest, kellest üks on väga hea, kaks keskmise ja üks nõrgema keeleoskusega õppija. Kui õppijad ei ole harjunud rühmas töötama, võiks alustada tööst paarides.

2. Töö on korraldatud kindlate reeglite järgi.

Klassiruum peab olema organiseeritud nii, et kõikidel õppijatel on võrdne juurde-

pääs materjalidele ja nad saavad üksteisega suhelda, kõik õppijad peavad nägema tahvlit ja õpetajat. Kokku peab leppima märguande, mille abil saab vajadusel kiiresti töö kulgu muuta (nt võib õpetajal olla vaja rühmatöö ajal kõigile korruga midagi seletada). Kõik õppijad peavad olema teadlikud rühmas töötamise põhimõtetest, mõistma reegleid ühtemoodi ja nendest ka kinni pidama. Põhilised reeglid on:

- Lase rühmakaaslastel rääkida!
- Vastuta oma osa eest ühises ülesandes!
- Jaga infot oma rühma liikmetega!
- Suhtle oma rühmaga!
- Anna tagasisidet!

3. Rühmas töötamine eeldab tahet koos töötada.

Rühmatöö ülesanded tuleb koostada nii, et neid ei saa teha igauks omaette ja et lõpptulemuses kajastuks kõikide rühmal liikmete panus. Õpetaja ülesanne on innustada õppijaid koostööle. Motivatsiooni tõstmiseks saab õpetaja kasutada erinevaid viise:

- anda jõukohased ülesanded ning täpsed ja selged juhised;
- jagada õppijaid rühmadesse, arvestades nende võimeid, töötamise kiirust jm eripära;
- tunnustada ja anda positiivset tagasisidet nii üksikõppijatele kui kogu rühmale;
- abistada, kui rühm seda vajab;
- aktsepteerida võrdselt kõikide õppijate arvamusi jne.

4. Ühise ülesande lahendamine rühmatöona arendab koostööoskusi.

Kaasaegses maailmas on koostööoskused nõutavad pea kõikidel erialadel. Sotsiaalsed oskused ei ole kaasa sündinud, vaid neid tu-

leb õppida ja arendada. Põhikooli lõpuks on õppijad kindlasti omandanud põhilised koostööoskused, kuid arusaamine koostöö tähtsusest võib tekkida just kutsekoolis. Kutsekoolis õppides puututakse kokku ka tööeluga, mis aitab paremini mõista koostöö vajalikkust. Koostööoskusi arendavad mitmed rühmatöös läbiviidavad ülesanded: projektülesanded, probleemülesanded, rollimängud jm.

Õpetajatel võib olla hirm rühmatööd läbi viia, kuna varem on saadud negatiivseid kogemusi. Seetõttu tuuakse välja rühmatöö mitmesuguseid puudusi, mis tavaliselt on vaid ettekäänded rühmatöö vältimiseks. Nimetagem levinumaid neist (vt ka Brown 1994: 175–178).

- Rühmatööd kasutades kaotab õpetaja kontrolli õppijate üle. Kui aga rühmatöö on hästi ettevalmistatud, tööjuhised selged ja arusaadavad, sujub ka töö hästi ja pole põhjust kontrolli pärast muret tunda. Õpetaja peab oskama vahet teha kaosel ja töömehelul.
- Õppijad lähevad üle emakeelele. Selle vältimiseks võib valida rühma liikmete hulgast ühe õppija, kelle ülesanne on teistele meelde tuletada, mis keeles tuleb töötada.
- Õppijate vead süvenevad üksteise vahekeelt kuulates. Tavaliselt on õppijad varmad üksteist nii aitama kui parandama, mistõttu see hirm ei ole põhjendatud. Õpetaja võib aga rühmatöö ajal kirjutada üles õppijate levinumad vead ja hiljem neile tähelepanu juhtida.
- Õpetaja ei suuda korraga kõiki rühmi jälgida. Mida suuremad on õpetaja kogemused rühmatöö kasutamisel õppetöös, seda paremini suudab ta ka mitmete rühmade samaaegset tööd jälgida. Iga ülesande puhul võib õpetaja valida paar rühma, kellele pöörab rohkem tähelepanu.

- Mõned õppijad eelistavad töötada omaette. Kindlasti on õppijaid, kellel on raske teistega koos töötada. Sellisel juhul peab õpetaja neid toetama ja leidma selle õppija jaoks sobiva ülesande sobivas rühmas.

Rühmatöö etapid

Selleks et rühmatöö õnnestuks, tuleb tutvustada rühmatöö eesmärke ja hindamise põhimõtteid. Seejärel anda selged, kõigile ühiselt mõistetavad tööjuhised (missugune on töökorraldus, kui palju on mingite ülesannete täitmiseks aega, missugune on lõpptähtaeg). Kui eesmärk on selge, jagatakse õppijad rühmadesse. Rühmade moodustamisel võib lähendada erinevatest printsiipidest (vt eespool). Kindlasti tuleb rühmatööst teha kokkuvõtte ja tutvustada tulemusi teistele rühmadele. Rühmade esitatav kokkuvõtte võib olla nii kirjalik kui suuline. Oluline on ka tagasiside ja hinnangu andmine tehtud tööle.

Koostöös õppimise eriliseks vormiks on **koosõpe** (ingl *cooperative learning*). Kui tavaliselt moodustatakse töörühmad mingi konkreetse ülesande täitmiseks, siis koosõppe põhimõtteks on, et samad rühmad püsivad koos mitu nädalat. Rühmad koosnevad erineva võimekusega õppijatest. Kuna hindamisel läheb arvesse iga üksiku õppija panus, peavad rühma tugevamad liikmed nõrgemaid aitama. Enne uute rühmade moodustamist annavad õppijad oma rühmakaaslaste kohta positiivset tagasisidet, rääkides kogu klassile, miks ühe või teise rühmaliikmeka oli hea koos töötada. (Kagan 1994)

2.4.2. ERINEVAID VÕTTEID KOOSTÖÖS ÕPPIMISEKS KUTSEKOOLOIDES

Üks kõige raskemaid ülesandeid õppetöös on panna õppijad suhtlema, rääkima. Tavaliselt on nii, et enesekindlad ja keelt paremini valdavad õppijad räägivad meelsasti, ent väikse-

ma enesekindluse ja kehvema keeleoskusega õppijad vajavad julgustamist ja motiveerimist.

Koostöös õppimine pakub erinevaid võimalusi õppijate suhtlema suunamiseks, sest väiksemates rühmades julgevad sõna võtta ka kehvema keeleoskusega õppijad ja kõikidel on rühmas oma roll, mida nad ülesande edukaks sooritamiseks peavad täitma.

Paaristööks sobivad erinevad lütkadega ülesanded ja rollimängud, projekt- ja probleemülesanded on efektiivsemad rühmas sooritamiseks.

Ettekanne on üks võimalus saada õppijad rääkima. Kuid tavaliselt valmistatakse ettekanne kirjalikult ette ja see ei õpeta rääkima spontaanselt olukorras, mil ettevalmistamiseks aega ei ole. Spontaanset suhtlemis- oskust saab arendada infolünga ülesannete ja probleemülesannete abil. Penny Ur (1996) on väitnud, et edukad on need rääkimisülesanded, milles

- õppijad saavad palju rääkida;
- osalemine on võrdne: ei domineeri rääkiv vähemus, vaid kõik saavad võimaluse anda oma panus ülesande täitmise;
- õppijad on motiveeritud kaasa töötama, kas seetõttu, et neid huvitab teema ja neil on selle kohta midagi öelda, või nad on huvitatud ülesande täitmisest;
- õppijate keelekasutus on aktsepteeritaval tasemel: nad saavad üksteisest aru ja väljendavad end piisavalt õigesti.

Järgnevalt tutvustatakse koostööl põhinevaid meetodilisi võtteid, mida saab edukalt kasutada mitte ainult keeletunnis, vaid mis tahes eriala õpetuses. Kui keeleõppes on järgnevate ülesannete läbiviimisel tihti vaja tegelda ka grammatika ja sõnavaraga, siis erialatunnis võib keelelistel üksikasjadel peatuda vaid siis, kui tunnis on erialaõpetaja kõrval ka keeleõpetaja.

Infolünga ülesanded

Infolünga ülesanded on üles ehitatud info jagamisele ja/või kogumisele koostöös ühe või mitme kaasõppijaga. Niisugused ülesanded sunnivad õppijaid rääkima. Infolüngad on osa igapäevasest elust, sest kuulates või lugedes tekib alata vajadus niisuguse info järele, mida me ei tea, kuid tahame teada saada ning seetõttu otsime võimalust küsida või lugeda.

Eristatakse ühe- ja kahesuunalisi infolünga ülesandeid (vt Ellis 2003). Esimesel juhul on üks õppija info edastajaks ja teine vastuvõtjaks. Teisel juhul liigub info kahes suunas, mis tähendab, et mõlemad õppijad nii jagavad kui ka saavad infot. Infolünga ülesandeks on näiteks tabelisse puuduvate andmete märkimine, mille puhul õppijad koguvad küsimusi esitades oma tabelisse puuduvaid andmeid. Täidetud tabeleid võrreldes saavad õppijad kiiret tagasisidet ning võivad kontrollida, kas nad on kuuldust õigesti aru saanud.

Õpetaja selgitab ülesannet, kordab selle täitmiseks vajalikku sõnavara ja grammatikat. Seejärel täidavad õppijad ülesande iseseisvalt. Igal õppijal on tähtis osa ja ülesannet ei saa täita ilma kõikide osavõtuta.

Rollimängud

Rollimängud pakuvad võimaluse mängida turvalises keskkonnas läbi situatsioonid, millega õppija võib realses elus kokku puutuda (vt Ladousse 1987). Meeles tuleb pidada, et õppija keeleoskus peab olema piisav, et ennast etteantud olukorras mõistetavaks teha ja õigesti kuuldule reageerida. Samuti peab õppija elukogemus olema piisav situatsioonis reageerimiseks ja selle lahendamiseks. Ouline osa on siin kindlasti õppijate rollimänguks ettevalmistamisel. Ettevalmistamiseks sobivad ajurünnakud, arutlused, infolünga ülesanded, lugemistekstidega tehtud töö, mille materjali rollimängus kasutada. Efek-

tiivne on ka keeleväljendite etteandmine ja nende kasutamisele suunamine, et arendada ka õppijate sotsiolingvistilist kompetentsust. Võib öelda, et võti rollimängu õnnestumiseks ongi õppijate piisav ettevalmistus, kuid vähem tähtis pole rollimängu kavandamine. Ülesande toimimiseks peab selles peituma mingi probleem, konflikt vm, mis paneks õppijad rääkima.

Eristatakse **situatsioonil põhinevaid ja rollikaartidega** rollimänge. Situatsioonil põhineva rollimängu puhul on kõik osalejad üksteise rollist teadlikud ning ülesandeks on leida mingile olukorrale lahendus, valides seejuures iseseisvalt rollile sobiva keelekasutuse ja kõneväljendid. Ülesande tulemus sõltub osalejate nägemusest ja loovusest ning võib rühmiti tublisti erineda. Näiteks võib ülesandes lahendamist vajada olukord, kus klient ei ole rahul autole tehtud remondiga ja pöördub pretensioonidega töö teinud lukksepa poole. Ülesande käigu määrab, kuidas klient töötaja poole pöördub ja kuidas töötaja reageerib.

Rollikaartide puhul on ülesande käik määratud sellega, et kaardil esitatakse tingimused, millest osalejad peavad lähtuma. Seetõttu võivad ka ülesande tulemused olla eri rühmades suhteliselt sarnased. Oma rollikaardi sisu kaasõppijatele ei avaldata, mis muudab tegevuse põnevamaks. Näiteks võib olla autot remontinud lukksepa rolliga ette antud, et ta on veendunud oma heas töös ja otsib võimalusi kliendi süüdistamiseks. Rollikaart võib aga kirjeldada lukksepa ka kui korrektset teenindajat, kes palub kliendilt selgitusi ja põhjendusi puuduste kohta.

Rollimängu taasesitamise kohta tervele õpperühmale valitsevad erinevad seisukohad. On neid, kes peavad lahendatud olukorra klassile ettemängimist rollimänguga kaasas käivaks tegevuseks. On ka neid, kes väidavad, et rollimängud on spontaansed rääkimisülesanded ja nende taasesitamine oleks juba näitlemine (Ladousse 1987: 10). Selle asemel, et

oma lahenduskaiku veel kord ette mängida, võiks keegi rühma liikmetest tutvustada lühidalt ülesande käiku ja tulemust.

Probleemülesanded

Probleemülesandedki on üks võimalus saada õppijad omavahel suhtlema ja rääkima. Õppijatele esitatakse probleem ja neil tuleb see lahendada. Lahendamise käik jaguneb mitmeks etapiks.

Kõigepealt tuleb sõnastada probleem. Seejärel jagada see väiksemateks osadeks, et probleem ei tunduks enam lahendamatu. Järgmine samm on probleemile lahenduste pakkumine. Üles tuleks kirjutada kõik esitatud lahendused, hetkel ka võimatuna tunduvad. Nüüd tuleb kaaluda võimalikke lahendusi ja arutleda nendega kaasnevate tagajärgede üle. Viimane samm on sobivaima lahenduse tutvustamine kaasõppijatele ja sellele hinnangu andmine.

Projektülesanded

Projektülesanne on ülesanne, milles kasutatakse õppijate kogemusi ja teadmisi ning osalejad õpetavad üksteist vastastikku ja on huvitatud üksteise arengust. Projektülesande tulemusena valmib mingi suurem töö. Projekt on ainukordne, sellel on kindel algus ja lõpp ning tuleb saavutada püstitatud eesmärgid.

Projektülesannetes saab integreerida erinevaid osaoskusi ja erinevaid õppeaineid (Freid-Booth 1998). Need on õpilasekesksed, sest koos õppijatega otsustatakse ülesande sisu ja läbiviimine. (Haines 1989) Projektülesannetes on omavahel seotud nii õppetöö, reaalne elu kui ka tööoskused. Kuna ülesanded on seotud tavaeluga, tõstavad need õpimotivatsiooni, arendavad sotsiaalseid ja suhtlusoskusi. Samuti võimaldavad need erinevate õppeainete vahel seoseid luua (Railsback 2002).

Projektülesande etapid on järgmised:

- Tutvustatakse teemat ja arutletakse selle üle.

- Selgitatakse välja õppijate eelnevad kogemused.
- Püstitatakse ülesande eesmärk ja määratakse täitmiseks kuluv aeg.
- Korraldatakse ajurünnak.
- Moodustatakse rühmad.
- Rühmades jaotatakse ja määratakse ülesanded ning ressursid.
- Otsitakse, töödeldakse ja analüüsitakse infot.
- Pannakse kokku materjalid, viimistletakse ja vormistatakse.
- Tutvustatakse oma projekti.
- Hinnatakse enda ja rühmaliikmete tegevust, antakse hinnang teiste rühmade projektidele.
- Saadakse tagasidet õpetajalt ja teistelt rühmadelt.

Projektülesanne õnnestub, kui õppijad on motiveeritud ning kui ülesanne on huvitav ja eluline. Üheks põhjuseks, miks projektülesanne võib ebaõnnestuda, on see, et ülesanne võib võtta rohkem aega, kui arvati. Nii-suguste ülesannete ettevalmistamine nõuab õpetajalt palju ja mõnikord ka suuremahulist tööd¹³. Samuti võib juhtuda, et kõik ülesande täitmiseks vajalikud allikad ei ole õppijatele kättesaadavad. Mõnda probleemi saab vältida täpse ajakava paikapnemisega.

Probleemülesandena saab käsitleda ka õppetöös vajaliku uurimuse koostamist, mille käigus õppija peab püstitama eesmärgi, leidma sobiva materjali ja uurimuse läbi viima, analüüsima ja tulemused kirjalikult vormistama.

Peatükk 2.4. näitab koostöö olulisust nii keele kui eriala omandamisel. Koostöös õppimine arendab nii meeskonnatööoskusi kui oskust lahendada erinevaid probleeme.

Kutseõpetajad võiksid leida, missuguseid kirjeldatud ideedest ja võtetest ei ole nad seni oma töös kasutanud, ning mõelda, kuidas neid oleks võimalik kasutada.

2.5. ERIALAÕPPE JA KEELEÕPPE ÜHENDAMISE KOGEMUSI

Keele õppimist ja õpetamist mõjutavad suuresti keelepoliitilised otsused, mis muu hulgas määravad ka koolide õppekeele või õppekeeled (Rannut jt 2003: 281). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi on kooli õppekee-

leks keel, milles õpetatakse vähemalt 60% õppekava mahust. Õppekeelt puudutavaid otsuseid on vastu võetud alates 1993. aastast (vt Vare 2004) ning nüüdseks on jõutud olukorrani, mil 2007.–2008. õppeaastal algab

¹³ Tiigrihüppe Sihtasutus on korraldanud aastast 2006 õpetajatele Projektipauna kursusi. Selles tehtud töid saab vaadata aadressil www.htk.tlu.ee/projektipaun/tood.

muukeelsetes gümnaasiumides üleminek osalisele eestikeelsele aineõppele (vt *www.hm.ee*). 2006. aasta märtsis kiideti heaks otsus, mille kohaselt üleminek on järkjärguline ning eesti keeles õpetama hakatavate ainete järjekord sõltub iga kooli võimalustest.

Kutseõppeasutuse seaduse § 18 järgi on kutsekoolides õppekeeleks eesti keel, teiste keelte kasutamise õppekeelena otsustab haridus- ja teadusminister. Muukeelsete kutseõppeasutuste üleminek eesti õppekeelele on otseses sõltuvuses õppekorraldusest muukeelsetes põhikoolis ja gümnaasiumis. Kuni vastavaid otsuseid pole vastu võetud, on kutsekoolidel võimalik töötada keeleõppe ja erialaõppe lõimimise suunas ja keskenduda sel moel õppijate erialakeeleoskuse arendamisele. Nende eesmärkide täitmiseks on võimalik kasutada põhikoolide kakskeelse õppe kogemusi ja teiste maade kogemusi keele- ning kutseõppe ühendamise vallas.

Erialakeele oskuse arendamises on nähtud nelja mudelit (Investigation 2003). Need on

- erialakesksuse toomine keeleõppesse,
- erialakeele õpe kutseharidusprogrammid,
- keeleoskuse arendamisele suunatud töö- ja ärikogemuste vahetamise programmid,
- ettevõttesisesed keeleõppekursused.

Austraalias läbi viidud uuringu tulemusena (*op. cit*) leiti, et üheks oluliseks eesmärgiks keeleõppe ja kutseõppe lõimimisel on saavutada keeleõppe ja õpitava eriala tihe seotus, mis näitaks õppijatele erialakeele omandamise vajadust. Õppijad on motiveeritumad keelt õppima, kui nad näevad selle rakendamise võimalusi oma tulevases töös. Rõhutatatakse, et erialakeele õpe peaks kindlasti olema seotud üldkeeleõppega, et tagada hilisem hakkamasaamine töö ja väljaspool tööaega. Eriti oluliseks on peetud sotsiokultuuriliste teadmiste osa, mis annab õppijale aimu, kui-

das muukeelses töö- ja kultuurikeskkonnas toime tulla.

Õpetamise metoodikas soovitatakse keeleõpetuses kasutada võimalikult autentseid ülesandeid, mis valmistaksid õppijaid ette tulevase töö erinevates olukordades toime tulema. Õppematerjalide valmistamisse peaksid olema kaasatud nii erialaspetsialistid kui emakeelekõnelejad. Keeleõpetajad võiksid küll eriala vastu huvi tunda, kuid peaksid silmas pidama, et õppijate valdkonnateadmised on suuremad kui neil. Uurimuses toodi esile, et erialakeeleõpet võiks rikastada mitmesuguste infotehnoloogiavahendite kaasamisega.

Üldisema hariduskorraldusega seotub vajadus määratleda erinevate haridusastmete vahelised seosed ehk kuivõrd põhi- ja gümnaasiumiharidus (sh omandatud keeleoskus) annab aluse edasi liikuda kutseõppesse ja kas kutseõppes omandatud teadmised ja oskused valmistavad õppijaid ette kutsetöös edukalt hakkama saama. Uurimus näitas vajadust viia vastavusse keeleõppe eesmärgid ja nende saavutamiseks vajalik tundide arv. (Investigation 2003)

Keeleõppe osatähtsust on rõhutatud ka Poola kutsehariduse reformimisel (Shaw 1995). Kuigi tähelepanu keskmes olid võõrkeeled, eelkõige inglise keel, olid eesmärgid keeleõppe ja kutseõppe lähendamisel sarnased eelmainitutega. Lahendustena keele- ja kutseõppe ühendamisest nähti

- keeleõppe eesmärkide ühitamist erialaõppega,
- keelesisu (teemade) kirjeldamist tasemeti,
- aktiivõppe põhimõtete rakendamist,
- õppeainete vaheliste seoste loomist,
- läbipaistvate hindamis põhimõtete kehtestamist. (Shaw 1995: 272)

1993. aastal viidi Šotimaal läbi uurimus (Hall ja Banowska 1994), mis oli ajendatud vajadusest teada saada,

- missuguseid lähenemisviise kasutati võõrkeelte õpetamisel erialaõppe kontekstis,
- kuidas võõrkeelte oskust hinnati,
- missugused olid õpetajate ja õppijate arvamusel erinevate lähenemisviiside edukuse kohta võõrkeeleõpetuses.

Varasematel aegadel ei pööratud Šotimaa kutsekoolides võõrkeelte õpetamisele erilist tähelepanu, kuid pärast seda, kui enamikus kutse- ja kõrgkoolides hakati erialakeskselt võõrkeeli õpetama, oli vaja muutunud olukorda kaardistada.

Selgus, et just keeleoskuses nähti kasu oma tulevase töö jaoks ning see oli peamine põhjus, miks õppijad mingi keele kursuse valisid. Oluliseks järelduseks läbiviidud uurimuses oli, et keeleõpet peavad väärtustama mitte ainult keele-, vaid ka erialaõpetajad. Selleks, et teiste ainete õpetajad ei esitaks keeleõpetajatele ületamatuid nõudmisi ja saaksid aimu, mida tähendab keele õppimine, soovitati sisekoolituse raames korraldada keeleõppe kursusi ka õpetajatele ja kooli juhtkonnale.

Keeleõppe korraldamise osas peeti vajalikuks, et üks mitmetunnine keeleõppeblokk nädalas võiks olla jaotatud lühemateks õppetundideks. Rõhutati ka, et erialakeelekursuse väljatöötamine on aeganõudev töö, millele tuleb tähtaegade seadmisel arvestada. Hinnang õppematerjalidele näitas, et nii õpetajad kui õppijad olid kõige rohkem rahul koolis koostatud õppematerjalidega, mis enim vastasid mõlema poole vajadustele.

Kursuste eesmärke uurides selgus vajadus planeerida sisu õpitavast erialast lähtuvalt: mida õppija vajab oma tulevases erialal ja miks ta midagi vajab. Nagu Austraalia uurimuses (vt Investigation 2003), rõhutati siingi nii üldkeele- kui erialakeeleoskuse arendamise vajadust.

Õpetamismeetoditest oli kasutusel valdavalt kommunikatiivne lähenemisviis, mis

keskendub sihtkeele eesmärgipärasele kasutamisele realistlikes keelekasutusolukordades.

Hindamise uurimisest tehti järeldused, et tulemushindamise kõrval (nt kursuse lõpuksam) peaks rohkem tähelepanu pöörama protsesshindamisele ehk pidevale hindamisele õppetöö käigus¹⁴. (Hall ja Banowska 1994)

Paljurahvuselistes ja mitmekeelsetes Ameerika Ühendriikides on üle 20 aasta tegeldud erialaspetsiifiliste inglise keele kui teise keele kursustega. Erialaspetsiifilise inglise keele õpetamisel teise keelena on kasutusel viis erinevat mudelit (Buchanan 1990).

1. Inglise keel teise keelena (ingl *the ESL approach*) keskendub keeleoskuse arendamisele töö ja eriala kontekstis. Mudel sisaldab (a) üldkeeleõpet rõhuasetusega tööalastel keelelistel oskustel, (b) üldist erialakeeleõpet, mis annab tööalaselt vajamineva suhtlusoskuse (nt palvetele ja kaebustele reageerimine, selgituse palumine jne), (c) erialapõhist keeleõpet, mille eesmärgiks on anda õppijale konkreetsel kutsealal vajaminev keeleoskus.
2. Erialakeskne lähenemisviis (ingl *the vocational approach*) sisaldab programme, mille raames saavad õppijad nii erialase koolituse kui ka töös vajamineva keeleoskuse, kaasa arvatud kultuuridevahelise suhtlemise oskuse, kui amet seda nõuab.
3. Töökogemusest lähtuva lähenemisviisi (ingl *the work experience approach*) puhul kombineeritakse erialast praktikat töökohas erialase inglise keele kui teise keele õppega ning mõnikord ka kutsealase koolitusega. Niisugune lähenemisviis nõuab programmis osalejalt suurt pühendumust, sest tähendab see ju töö kõrvalt õppimist. Samas seisneb selle lähenemisviisi kasu selles, et õppijad saavad töökogemuse, mis aitab vältida olukorda, et pärast kutse-

¹⁴ Hindamise kohta vt „Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis” 2006.

hariduse omandamist on ilma kogemuse ta töötajal raske tööturule pääseda. Ka ettevõtte saab enne võimaliku lepingu sõlmimist praktikandi võimeid ja kultuuritausta tundma õppida.

4. Töökohakeskne lähenemisviis (ingl *the workplace approach*) sisaldab õppimist teatud töökohas, pöörates tähelepanu mingis töövaldkonnas vajaminevale keeleoskusele. Peatähelepanu on siiski ametialaste oskuste ja teadmiste arendamisel, karjäärivõimaluste ja töökultuuri tundmaõppimisel. Niisuguseid kursusi võivad korraldada ettevõtted, kolledžid, kutseliidud, elukestva õppega tegelevad asutused.
5. Kakskeelne kutseõpe (ingl *bilingual vocational training programs*) on lähenemisviis, mis on mõeldud piiratud keeleoskusega inimeste, põhiliselt töötute koolitamiseks, et kiirendada nende tööturule jõudmist. Niisugused kursused sobivad sama emakeelt kõnelevale sihtrühmale, sest õpetuskeeleks on õppija emakeel, millele lisandub nii üld- kui erialakeele õpe inglise keeles teise keelena.

Kirjeldatud lähenemisviiside rakendamine nõuab eelkõige vajaduste analüüsi, aga ka laiaulatuslikku asjaomaste töötajate koolitust (sh kultuuridevahelise suhtlemise alal), õppekavade ja koolitusprogrammide väljatöötamist, tugiteenistuste olemasolu koolituse läbinutele, rääkimata rahastamisest. (Buchanan 1990)

Saksamaal on võõrkeele- ja kutseõppe ühendamisel rõhutatud keeleõppe loimimise

vajadust erialakursustesse, et õppeaeg keeleõppe arvelt ei pikeneks. Leitakse, et vastutus võõrkeeleoskuse tagamise eest lasub siiski üldharidusel ja kutseõppeasutused peaksid tegelema vaid erialakeeleoskuse arendamisega. (Wiegand 1997)

Kokkuvõtteks võib märkida, et erialaspetsiifilise teise keele või võõrkeele oskuse tagamisega oma õppijatele tegeldakse paljudes kutsekoolides üle maailma. Kui suur on ühel või teisel maal võõrkeelte õpetamise osatähtsus kutsehariduses, sõltub sotsiolingvistilisest olukorrast. Kui õppijal puudub võimalus ja vajadus tulevases töös võõrkeeli kasutada, ei ole võõrkeelekursused kutsekoolide õppekavades kohustuslikud. Riikides, kus teise keele oskamine on vältimatult vajalik, kasutatakse kutse- ja keeleõppe loimimisel erinevaid mudeleid ning õppijate motivatsioon keelt õppida on kõrge.

Erialaõppe ja keeleõppe loimimises võib erinevates riikides märgata sarnaseid tendentse. Eesti kutsehariduseski liigutakse valitsevate üldpõhimõtete samas suunas: tähtsustatakse autentsete ülesannete ja aktiivõppemeetodite kasutamist ning õppeainete vaheliste seoste loomist, üha enam tähelepanu pööratakse töökohapõhisele õppele ja baashariduseta inimeste ametialasele koolitusele.

Eri maade praktikast lähtuvalt võiks enam tähelepanu pöörata keeleõppe eesmärkide saavutamiseks vajaliku tundide arvu tagamisele ning erialakursuste keelesisu kirjeldamisele keeleoskustasemetest lähtuvalt.

Peatükis 2.5. kirjeldatakse mõnede riikide kogemusi erialaõppe ja keeleõppe loimimise valdas, mida on võimalik võrrelda olukorraga Eestis.

Koolijuhid ja kutseõpetajad võiksid leida teiste maade probleemidest ja lahendustest need, mis nende oma kooliski on jutuks olnud.

Haridusametnikud võiksid arutleda, kas ja missuguseid teiste maade kogemusi oleks Eestis mõttekas ära kasutada.

3. METOODILISTEST LÄHENEMIS- VIISIDEST VENE ÕPPEKEELEGA KUTSEÕPPEASUTUSTE ÕPPETÖÖS

Projekti „Eestikeelse õppe korraldamise käsiraamat kutsekoolidele” raames korraldati vene õppekeelega kutseõppeasutustes uurimus, et saada teada, missuguseid metoodilisi lähenemisviise õpetajad oma töös kasutavad. Projekti olid kaasatud ka kutsekooliõpetajad, et suunata neid oma kooli õpetustegevust uurima. Uuriti projektis osalenud partnerkoole, milleks olid Narva Kutseõppekeskus, Tallinna Ehituskool, Tallinna Kopli Ametikool, Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool, Tallinna Teeninduskool, Tartu Kutsehariduskeskus ja Tallinna Polütehnikum.

Käsiraamatu autorid koostasid küsimustiku (vt lisa 4), et koguda andmeid, mis aitaksid mõista, kuidas on õppetöö eri koolides metoodiliselt korraldatud. Küsimustiku abil koguti

infot selle kohta, kuidas õpetajad tekstidega töötavad, missuguseid õpetusvorme kasutavad, kuidas õppijaid motiveerivad jne.

Küsimustiku põhjal viisid kuue partnerkooli esindajad läbi ankeetintervjuu ning koostasid andmeid analüüsides kokkuvõtte oma kooli kohta (vt lisad 14–17). Tallinna Polütehnikumis küsitlusi läbi ei viidud. Tallinna Teeninduskooli ja Tallinna Ehituskooli esitatud andmeid on arvesse võetud ja need kajastuvad järeldustes. Kutsekoolide esindajad mõistsid analüüsile esitatud nõudmisi kohati erinevalt, mistõttu järeldused kajastavad vaid üldisi tendentse õpetusest vene õppekeelega kutsekoolides. Valimis ei ole eristatud kutse- ja aineõpetajaid.

3.1. KÜSITLUSE TULEMUSED JA JÄRELDUSED

Kuues kutsekoolis läbi viidud küsitluste tulemused annavad ülevaate kutseõppest Eesti eri piirkondade vene õppekeelega kutsekoolides. Kuuest koolist neljas toimub õppetöö nii eesti kui vene keeles, vaid Narva Kutseõppekeskuses ja Tallinna Lasnamäe Mehaanikakoolis ei ole eesti õppekeelega rühmi. Kokku küsitleti 2006. aasta juunist oktoobrini 111

õpetajat. Küsitletutest 35,1% (39 vastanut) on eesti emakeelega, 65,7%-l vastanutest (73) on emakeeleks vene keel. Üks respondent on vene-usbeki kakskeelne, keda siinses statistikas arvatakse vene emakeelega respondentide hulka. 74 vene emakeelega respondenti jagunevad oma eesti keele oskuse järgmiselt (vt joonis 1):

a) algtaseme eksami sooritanuid 15 vastanut,

- b) kesktaseme eksami sooritanuid 25 vastanut,
- c) kõrgtaseme eksami sooritanuid 8,
- d) endise C-kategooria eksami sooritanuid 5,
- e) endise D-kategooria eksami sooritanuid 8,
- f) 3 õpib algtaseme kursusel,
- g) 10 ei ole ühtegi tasemeeksamit sooritanud ega oska oma keeleoskust määratleda.

Uurimistulemustest selgus, et see, missugune osatähtsus on ühes või teises vene õppekeelega kutsekoolis eesti keelel, sõltub eelkõige piirkonnast, kus kool asub. Kui Tartu Kutsehariduskeskuses toimub suur osa õppetööst eesti keeles, siis Narvas puuduvad eestikeelsed rühmad täiesti, mistõttu tähelepanu pööramine eesti keelele eriala kontekstis sõltub kutseõpetaja isiklikust huvist ja tema eesti keele oskusest. Tallinnas on soodsamas olukorras Tallinna Kopli Ametikool, Tallinna Ehituskool ja Tallinna Teeninduskool, kus õppekeelteks on nii eesti kui vene keel. Nendes koolides on õpetajaid, kes õpetavad nii eesti kui vene rühmi ja üleminek eestikeelsele õppele on võimalik eesti õpperühmade arvu järk-järgult suurendades, nagu seda on juba tehtud Tallinna Kopli Ametikoolis. Kui aastal 2003 jagunesid õppima asunud selles koolis kahe eesti ja viie vene rühma vahel, siis 2006. aastal alustati õpinguid neljas vene ja viies eesti rühmas. Tasakaalu aeglane kallutamise eesti rühmade kasuks võimaldab kahe õppekeelega koolide kutseõpetajatel asuda end täiendama kakskeelse õppe alal, kui eesti keele oskuse tase seda võimaldab. Ka on kahe õppekeelega koolides keele- ja kutseõpetajatel võimalik teha tihedat koostööd keele- ja ainesisu integreerimisel.

Kuigi loengud ja praktikumid on kõigis küsitletud koolides levinuim õppetöö vorm, kasutab valdav enamused respondentide rühmatööd erinevate tegevuste läbiviimiseks ning ka teised aktiivõppe võtted ei ole kutseõpetajatele võõrad. Enim kasutatud võtted on ajurünnak, diskussioonivõrk, mõiste-, definitsiooni- ja

ideekaardid. Õppijate motiveerimist peetakse tähtsaks, kuna tihti on kutsekoolidesse õppima asunud väheste õpioskuste ja madala õpimotivatsiooniga noored. Küsitletud õpetajad peavad oluliseks nii jõukohase õppematerjali kasutamist, õppijate isiksusliku eripäraga arvestamist kui ka eriala praktilise poole tutvustamist. Lisatud on, et õppijaid motiveerib ka õpetaja isiklik eeskuju ja võimalus valmistada kooli materjalist endale esemeid. On mõistetav, et noori inimesi köidab eriala praktiline külg – võimalus osata ise midagi teha ja näha oma töö tulemust. Õpitavast erialast huvitumine on suuresti aluseks ka teoreetilistele õpingutele, sest õppija tajub, et ilma teadmisteta ei ole oskusi.

Kui võrrelda keelekeskkonna kasutamist õppetöös, siis näiteks Tartus, kus on rohkem võimalusi seostada õppekäike eesti keele õppimisega, ei ole näitajad paremad kui Narvas, kus võimalused eesti keele suuliseks kasutamiseks tunniväliselt peaaegu puuduvad. Positiivne on, et Narvas proovitakse erinevate keelekeskkonnaülesannetega kompenseerida õppijate väheseid võimalusi eesti keelt kasutada. Nii näiteks kutsub 29st Narva Kutseõppekeskuse õpetajast 8 tunnikülalisi, kes õppijatega eesti keeles räägivad. Seevastu Tartu Kutsehariduskeskuse 33 respondendist ei praktiseeri keegi tunnikülaliste kutsumist. Kuna Tartus ümbritseb õppijaid eesti keel nii koolis kui väljaspool õppetööd, siis ilmselt ei peeta emakeelekõnelejate kutsumist tundi oluliseks. Erialaga seotud õppekäike korraldab 36,4% Tartus ja 37,9% Narvas küsitletud õpetajatest, seevastu Tallinna Kopli Ametikoolis on sama näitaja 66,6%.

Erialatekstide valikul usaldatakse enamasti kolleegide arvamust ning õpilaste eelistusest lähtuvad vaid üksikud õpetajad. Kuna tekstide valiku üks kriteeriume on sobivus õppijale, siis oleks õpetajatel kasulik uurida, missuguseid tekste õppijad huviga loevad ja mida nad oma erialaga seoses teada ja lugeda tahavad. See aitaks tekitada või säilitada soovi lugeda, mis on

keele omandamisel väga oluline: mida rohkem keegi loeb, seda parem lugeja ta on ning seda parem on tema kirjutamisoskus. Kui õppija loeb huviga ja vabatahtlikult, siis lisaks üldisele lugemis- ja kirjutamisoskusele areneb ka sõnavara ja paraneb õigekiri (vt Krashen 2004).

Erialaseid tekste leitakse enamasti erialaõpikutest, (eriala)ajakirjadest ja Internetist, need on võrdset eelistatud allikad kõikides küsitluses osalenud koolides. Mitmed õpetajad nimetasid, et koostavad õppijatele tekste ise, mis on üks võimalus muuta õppijale lugemist hõlpsamaks. Sel juhul saab õpetaja edastada erialateadmisi õppijaile mõistetavamas sõnastuses, kuid see nõuab õpetajalt kahtlemata rohkem aega kui valmistekstide kasutamine.

Tekste muudetakse õppijatele loetavamaks eelkõige nende lihtsustamise ja lühendamise abil, kuid vähe pole ka neid õpetajaid, kes kasutavad tekste algse kujul. Nii ühel kui teisel moodusel on oma plussid ja miinused. Teksti keelelisel lihtsustamisel ja lühendamisel on oht teksti liiga palju lihtsustada. Teksti osade väljajätmisega võib juhtuda, et kokkuvõttes teksti mitte ei lihtsustata, vaid pigem raskendatakse selle mõistmist. Teksti võib muuta lihtsamaks hoopis sellega kaasnev ülesanne, mis määrab, kuidas lugeda ja millele keskenduda. Seetõttu ei olegi alati vaja suurt lihtsustamist ette võtta, vaid võib koostada sobiva ülesande (nt küsimused).

Lisaks keelelisele lihtsustamisele aidatakse õppijail tekste mõista mitmesuguste võtete abil. Kõikides koolides peetakse oluliseks jooniste, illustratsioonide jm graafiliselt esitatud info lugema õpetamist – Tartu Kutsehariduskeskuses tegeleb sellega koguni 87,9% vastanutest. Üle poole vastanutest koostab teksti kohta abistavaid küsimusi. Võte abistab tõesti väga edukalt, kui küsimustele vastamine ei tä-

henda ainult (tihti ebaoluliste) detailide leidmist tekstist, vaid võimaldab teksti ka valikuliselt lugeda ning loetu põhjal järeldusi teha. Koostatud küsimused peaksid aitama leida tekstist eriala ja õppetöö seisukohast vajalikku infot ja õpetama seda ka kasutama.

Tõlkimine on samuti üks levinum viis teksti mõistmise hõlbustamiseks: näiteks 75,7% Narva Kutseõppekeskuse, 71,4% Tallinna Kopli Ametikooli ja 63,6% Tartu Kutsehariduskeskuse respondentidest tõlgib võtmesõnu ja termineid. Umbes pooled küsitletutest tõlgivad raskemaid kohti tekstis. Lisaks on mainitud, et teksti mõistmist hõlbustatakse mitmesuguste näitmaterjalide kasutamisega ja õppijaile mõistetavate näidete toomisega. Samuti palutakse õppijalt tagasisidet selle kohta, kuidas õpitust aru saadi ning vajadusel antakse lisaselgitusi nii võtmesõnadele kui raskematele osadele tekstis. Õppijaile mõistetavate näidete toomine on tähtis seetõttu, et loob autentsete erialatekstide kõrvale õppijate jaoks mõistetavaid seoseid ümbritseva eluga ning annab teksti mõistmiseks vajalikke taustateadmisi.

Lõpetuseks võib märkida, et õpetajad kasutavad oma töös mitmekesiseid võtteid ja innustavad õppijaid eriala omandamisel. Suuremad võimalused nii õpetajate kui õpilaste koostööks ning eesti keele oskuse arendamiseks ja kasutamiseks erialaõppes on nendes koolides, kus õppetöö toimub nii eesti kui vene keeles. Neis koolides on võimalik katsetada ühiskursustega, millele osalevad nii eesti kui vene õpperühmade õpilased, korraldada ühiseid õppekäike, erialapäevi, õpilasnäitusi jmt, mis aitavad luua seoseid keele- ja erialaõppe vahel ning tõstavad üldist õpimotivatsiooni.

3.2. EDULUGUSID KUTSEKOOLOIDE PRAKTIKAST

Käesolev alapeatükk sisaldab kutsekoolide õpetajate kogutud edulugusid (vt ka lisa 18). Käsiraamatu autorid lootsid küll saada pigem kutseõppekeskseid edulugusid, kuid huvitava kombel leidsid kajastamist just lood, mis näitavad, kui tähtis on mitte-estlastele eesti keelt osata ja missuguseid hirme selle oskuse saavutamiseks ületada tuleb. Edulood näitavad, et eesti keele oskusele omistatakse suurt väärtust edu saavutamisel üldse, eriti oluliseks peetakse seda tööga seoses.

Järgnevalt esitatud Andrei loos ei olnud keeleoskuse saavutamine omaette eesmärk. Olles seadnud endale kindla eesmärgi kokaks õppida, võttis Andrei vastu väljakutse õppida eesti õppekeelega rühmas, õppetöö käigus omandatavasse eesti keelesse suhtus ta esialgu kui lisaväärtusesse. Kui aga eesti keeles suhtlemise vabadus oli saavutatud, hakkas Andrei keeleoskusele teadlikku tähelepanu pöörama, paludes ka sõpradel oma vigu parandada.

Vadimi esialgne motivatsioon eesti keelt õppida tulenes soovist leida meelepärane töökoht. Hiljem lisandus sellele sisemine soov sulanduda Eesti ühiskonda. Tänu eesti keele oskuses saavutatud edusammudele on Vadimi soov oma keeleoskust edasi arendada püsinud, samuti on olnud oluline kodu ja töökoha toetav roll.

Andrei Bloštšinski

Kokk

Pärast keskkooli ei tahtnud ma ülikooli minna, tahtsin õppida kokaks. Kokandus oli mulle kogu aeg meeldinud. Läksin õppima tootlustusteeninduse erialale Tartu Kutsehariduskeskuses, kus õppisin korraga koka, kelneri ja baarmeni ametit.

Ma olin lõpetanud vene gümnaasiumi, kuid keskkooli järel oli mul võimalik õppida vaid eesti rühmas, kuigi ma oleksin tahtnud vene rühmas õppida. Otsustasin, et proovin ikka, ja arvasin, et mõnes mõttes oleks isegi parem eesti rühmas õppida, eriti kui hiljem tahan

Eestis töötada. Alguses oli raske küll. Kõige rohkem oli probleeme keelega, mitte erialaga.

Peale minu oli selles rühmas veel kaks vene tüdrukut, kuid neil oli lihtsam, sest nad olid vanemad ja juba eesti keeles õppinud.

Esimesed kolm-neli kuud oli mul väga raske. Sain igapäevasest jutust aru ja mul oli ka eesti sõpru, aga ma ei olnud eriti eesti keeles suhelnud. Alguses natuke ehmatas see võõras keel. Erialatundides tuli juurde palju uusi ja keerulisi sõnu ning pidi palju pingutama. Alguses küsisin materjale rühmakaaslastelt, hiljem hakkasin ise tekste lugema ja tõlkima. Tõlkimise peale kulub palju aega, aga kui olin mõnda sõna juba kolm-neli korda näinud, siis hakkas see meelde jääma. Aru saama hakkasin kiiremini, rääkimine oli raskem. Alguses ma kartsin suud lahti teha ja üldse midagi öelda, aga siis hakkasin harjuma ja umbes poole aasta pärast oli juba palju kergem. Kui hakkasin rääkima, siis ütlesin oma sõpradele, et nad parandaksid mind, et ma ei solu selle peale ega muutu kurjaks. Sel viisil jäid ka paljud asjad paremini meelde. Pärast kooli lõpetamist ei olnud enam mingit hirmu eesti keeles rääkida.

Ma olen koolile kõige eest väga tänulik: sain endale palju sõpru juurde, keele õppisin ära ja õpetajad olid ka väga toredad. Ma ei tundnud kordagi niisugust suhtumist, et kui keelt ei oska, siis on see sinu enda probleem ja pead ise hakkama saama. Kõik õpetajad olid väga abivalmid ja selgitasid alati, kui nägid, et ma millestki aru ei saa.

Atlantis on minu meelest üks parematest restoranidest, kus minu erialal on võimalik töötada. Siin on kõik noored ja sõbralikud kolleegid. Ma ei näe erilist vahet, kas töötada eesti- või venekeelses kollektiivis. Inimesed on ikka samad. Kuid kui ma ei oleks eesti keelt osanud, siis oleksin keele kindlasti siin ära õppinud, sest enda jaoks on ka parem, kui oskad mitut keelt. Eestis tööd otsides on tihti vaja nii eesti kui vene keele oskust. Ma olen Atlantises töötanud umbes aasta ja ei mõtle, et tahaksin ära minna. Muidugi tahaks ringi vaadata ja rohkem kogemusi saada.

Kutsekool näitas mulle, et minu eriala on ka minu hobi, mitte ainult töö. Kui eriala meeldib, siis ei valmista ka töö raskusi. Kui eriala ei meeldi, siis on mitu korda raskem.

Koka töö juures on kõik huvitav ning kogu aeg on midagi avastada ja juurde õppida. Kool annab mingi põhja, kuid edasi õpib inimene praktikas kogu elu.

Ja peab kogu aeg edasi minema, kui selgub, et õpitud eriala ongi see õige. Peab otsima võimalusi uute kogemuste saamiseks ja enda erialaseks täiendamiseks.

Oma kogemusest olen õppinud, et ei ole vaja karta. Tänu sellele, et ma ei kartnud minna eesti rühma õppima, sain üle ka hirmust eesti keeles rääkida. Nüüd on eesti keeles suhtlemine minu jaoks igapäevane ja loomulik asi.

Vadim Zubovitš

Keskkonnatehnika-lukksepa eriala õpetaja

Tulin 1998. aastal Eestisse kaugelt Venemaa kolkast Tšitaa oblastist. Eesti keele oskuse tase oli siin kooli lõpuks nagu kõigil toonase riigikooli lõpetajatel: kaks korda nädalas eesti keele tundides ära istunud, paar sõna pähe õppinud ja kõik. Üritasin paari kuu jooksul leida mingit enam-vähem normaalset töökohta ja jõudsin veendumusele, et ajad on muutunud. Siin oli juba hoopis teine riik ning eesti keele oskuseta polnud midagi peale hakata. Loomulikult, ehitusel võiks ju mingit tööd leida, kuid mitte selleks ei õppinud ma insener-santehnikuks!

Otsustasin kursustele minna. Kaks esimest katset ebaõnnestusid. Pealegi olid kõik minu sugulased ja tuttavad vene suhtluskonnast, kõnepraktikat ei olnud. Tutvuse kaudu võeti mind peaspetsialistina tööle. Siis

hakkas keelesurve mind kõvasti pigistama. Läksin uuesti kursustele. Sain tuttavaks ühe eestlasest neiu-ga ja mul oli kindel eemärk eesti suhtluskonda tungida. Asi hakkas edenema, pikapeale sain esimese eksami sooritatud, kuid selleks ajaks olin kaotanud oma töökoha.

Loomulikult üritasin keelt edasi õppida, sooritasin kodakondsuse eksami ja sain eesti kodakondsuse. Läksin tööle kutsekooli, kus direktoriks oli üks tore mees. Tema nõudis meie käest kõiksugu kirjatöid ja dokumente – kõik ainult eesti keeles. See oli mulle suureks abiks keele õppimise juures. Seejärel läksin tööle Tallinna Lasnamäe Mehaanikakooli, kus õnnestus osaleda ühes toredas projektis „Eesti keele oskuse arendamine mitte-eesti õppekeelelega kutseõppeasutustes“. Kolmenädalane koosviibimine Vana-Vigalas viis mind nii kaugele, et minu passiivne keeleoskus muutus üpriski aktiivseks. Projekti juhtinud Anu Vaagen kiitis mind, sest minu arengusammud olid hiilgavad. Kõigele lisaks elan kolmandat aastat koos eesti keele õpetajaga, kes mulle pidevalt seletab ja selgitab, kui vaja.

Loomulikult ei tähenda see, et keele õppimise aeg on minu jaoks lõppenud. Arenguruumi on mul veel palju, tahaks korralikult õppida kõnekeelt ja ka erialakeelt, et saada hea ametikoht.

3. peatükist selgub, et metoodilises plaanis on vene õppekeelega kutsekoolide õpetajad loova ning motiveerivad oma õppijaid nii otseselt (eriala tutvustades) kui kaudselt (õppetunde mitmekesisistades).

Koolijuhid ja kutseõpetajad võiksid arutleda oma õpilastega, mis motiveerib neid kutsekoolis õppima.

4. EESTIKEELNE ÕPE VENE ÕPPEKEELEGA KUTSEÕPPEASUTUSTES

Eesti keele oskusel on Eestis oluline roll töökoha leidmisel. Ka vene õppekeelega kutseõppeasutused peaksid mõtlema sellele, kuidas aidata oma õppijatel saavutada erialatööks vajalik eesti keele oskus.

Kutsekoolide vene õppekeelega rühmades õppivad noored on valdavalt algtasemel eesti keele oskajad või on nende keeleoskus

määratlemata. Eesti keele tundidest jääb väheks, et A2/B1 tasemel õppija võiks tulevikus edukalt näiteks teeninduses töötada. Seega on vaja luua tingimusi, mille puhul eesti keele omandamine ei oleks sõltuvuses vaid keeletundidest ja õppija isiklikest suhetest K2 kõnelejatega. Järgnevalt arutletakse mõnede võimaluste rakendamise üle Eestis.

4.1. EESTI KEELE OMANDAMIST TOETAVAD TEGEVUSED

Õppijate eesti keele omandamise toetamiseks võib kooli luua erinevaid võimalusi. Kõige väiksemate ümberkorraldustega kooli jaoks on lisada õppekavasse võimalusi eesti keelt eriala kontekstis kasutada. See ei tähenda eesti keele kasutamist erialakursustel õpetuskeelena, need toimuksid endiselt vene keeles, kuid keeleoskuse arendamiseks leitakse muid koolivälised võimalusi.

Õpilasvahetus (vt ka 2.5.) kujutab endast kutsekoolide õpilaste lähetamist teistesse kutsekoolidesse uute kogemuste saamise eesmärgil. Eestis on niisugust vahetust ka praktiseeritud. Projekti „Eesti keele oskuse arendamine mitte-eesti õppekeelega kutse-

õppeasutustes“ raames lähetati 2004.–2005. aastal vene õppekeelega kutsekoolide 11 erialal kokku sada õpilast Eesti erinevatesse eesti õppekeelega kutseõppeasutustesse, et anda neile eestikeelses keskkonnas õppimise ja elamise kogemus. Lähetusel olles pidid õppijad osalema õppetöös ja eeldatavasti suhtlema eestlastest kaasõpilaste ja õpetajatega ka õppetöö väliselt. Keelekasutuse sihipäraseks muutmiseks oli õppijatele antud ka lähetusülesanded, mis suunasid neid vastuvõtva kooliga tutvuma, kohaliku elu sündmustest osa saama, erinevaid paiku külastama ja praktika jooksul kogetust kokkuvõteteid tegema. Lähetuses osalenud õpilased andsid projektile

positiivset tagasisidet, leides muu hulgas, et nende keeleoskus paranes (Vaagen 2005). Lähetusega kaasnenud kuulamisoskuse mõõtmise tulemused nii üheseid järeltusi teha ei võimaldanud (vt Kikerpill, Türk 2007), kuid kindlasti tõusis õppijate enesekindlus ja laienes silmaring.

Õppekäigud (vt 2.3.1.) on tunnustatud viis hankida õpitava eriala kohta uusi teadmisi ning õpetajatel on selles vallas kogemusi küllaga. Õppekäike võib korraldada eestikeelse töökeskkonda ka siis, kui õppijad saavad ülesanded emakeeles. Õppekäiguga seotud ülesandeid on võimalik koostada ka nii, et õppijad ei pea tingimata eesti keeles suhtlema, küll aga peavad nad lugema eestikeelseid silte jm lühitekste, kuulama oma tööd tutvustavaid inimesi ning lihtsalt tööprotsessi jälgima. Õppekäigud aitavad õpilasi ka tööpraktikaks ette valmistada.

Praktikabaasi ja praktikajuhendaja võib kool muuhulgas valida ka õppijate eesti keele oskuse arendamise soovist lähtudes. Võimaluse korral võiks vene emakeelega õpilasi

suunata eestlasest praktikajuhendaja juurde või töökohapõhise õppe puhul teha koostööd ettevõtete, kus töökeeleks on eesti keel. Keelekeskkonnas viibides ja tööalaselt suheldes mõistavad õpilased eesti keele oskuse vajalikkust kõige paremini. See on ka teistes riikides kasutatud keele- ja kutseõppe ühendamise viis.

Töövarjupäevad on Eestis levinud põhiliselt gümnaasiumiõpilaste hulgas, kellele antakse võimalus veeta üks päev mingi spetsialisti tööd jälgides. Saadud kogemuse põhjal kirjutatakse sellest päevast essee. Sama ideed võiks kasutada ka kutsekoolides, et õpilased saaksid ettekujutuse ühest tööpäevast oma tulevases ametis. Töövarjuks võiks õpilane käia mitmel korral ja nii vene kui eesti keelt kõneleva töötaja juures. Niisugune vaatlemine võib mõnes koolis juba kuuludagi vaatluspraktika ülesannete hulka, kuid erinevate inimeste varjuks olemine annab parema pildi, millest võib erialatunnis nii kirjutada kui rääkida.

4.2. EELKUTSEÕPE EESTI KEELES

Üheks võimaluseks õppijate ettevalmistamisel kutseõppeks on toimiv eelkutseõppe süsteem. Eelkutseõpe on kooliõpilastele mõeldud programm, mida korraldatakse kutseõppeasutuste ja koolide koostöös. Eelkutseõppe läbinud saavad jätkata õpinguid kutsekoolis samal erialal. Näiteks Räpina Aianduskooli pakutav kutsealane eelkoolitus keskkonnanõuab kestab kolm aastat ning õppekava läbinud saavad pärast gümnaasiumi lõpetamist ja välipraktika sooritamist tunnistuse keskkonnakaitse eriala 1. kursuse lõpetamise kohta ja võimaluse jätkata sama eriala 2. kursusel. Koostöös Misso keskkooliga toimub õppetöö kas koolis või kutsekoolis. Programm sisaldab

ka erinevaid õppekäike (www.misso.edu.ee). Narva Kutseõppekeskuses on eelkutseõppe erialadeks õmblus, puidutööstus, kokandus, ehitus, multimeedia jt.

Mitte-eesti emakeelega õpilastele võib pakkuda võimalust saada nimetatud õpet kas täielikult või osaliselt eesti keeles. See võimaldab vene õppekeelega kutseõppeasutustel katsetada eestikeelse õppega esialgu väikemas mahus, näiteks ühel erialal, saades nõnda vajalikke kogemusi eestikeelsele õppele üleminekuks tasemeõppes. Eesti keeles õpetatavate ainete maht sõltuks sel juhul kooli võimalustest.

4.3. EESTI JA VENE KEELE KASUTAMINE ERIALATUNNIS

Läti ja ka Eesti koolide kogemusele toetudes oleks pehmeks üleminekuks eestikeelsele erialaõppele nn üleminekuprogrammi kasutamine (vt 2.1.), mille puhul kas kool või õpetaja otsustab, missugust osa erialakursusest ja -tunnist õpetatakse eesti keeles.

Nagu kogemus näitab, kasutatakse niisugust õppevormi juhul, kui õpetajate keeleoskus või vähene keelekasutuskogemus ei võimalda kogu õppetööd eesti keeles läbi viia. Kui niisugust õpetust kavatakse Ees-

tis edaspidigi kasutada, siis on ülioluline esitada kahes keeles õpetamise täpne määratlus, et see ülesanne ei jääks pelgalt õpetajate kanda, ning oleks võimalik vältida segadust üleminekuprogrammi tõlgendamisel. Ühtlasi vajaksid õpetajad koolitust, mis annaks teadmisi õppeaine omandamise kohta teises keeles ning oskusi kakskeelset tundi planeerida ja läbi viia. Enesekindlust ja julgust õpetuses eesti keelt kasutada lisaksid kindlasti ka erialakeele kursused õpetajatele. Jätkuma peaks oskussõnastike väljaandmine.

4.4. OSALINE EESTIKEELNE ÕPE

Osaline eestikeelne kutseõpe tähendaks, et mõned õppekavas olevad kursused viiakse läbi eesti keeles. Seejuures peaks kehtima põhimõte, et üks ainekursus on seotud vaid ühe õpetuskeelega, nagu see on tavaks keelekümbluses. Niisugune õpe on juba praegu kutsekoolides rakendatav, eriti neis, kus on kasutusel kaks õppekeelt, sest õppekavad on vaatamata õppekeelele samasisulised. Seega on neis koolides ka õpetajaid, kes korraldavad erialakursusi eesti keeles, kuid peaksid saama koolitust K2 õppijate õpetamise alal. Kasuks tulevad nende õpetajate kogemused, kes õpetavad nii eesti kui vene õppekeelega rühmi. Nemad on tuttavad nii eesti kui vene sihtrühmaga ning seetõttu on neil ka kergem mõista eriala omandamise eripära teises keeles.

Osalise eestikeelse õppega on kutseõppes mõtet alustada keskhariduse baasil, kuna gümnaasiumi eesti keele riigieksami sooritanute eesti keele oskuse tase (B2) võimaldab hõlpsamini eestikeelse õppega toime tulla kui

põhikooli lõpetanute B1 tase. Lisaks sellele on lähitulevikus kõikidel vene õppekeelega koolide õppijatel mitme aine eesti keeles õppimise kogemus, mis loob suuremad eeldused ka eestikeelse erialaõppega hakkamasaamiseks. Erialadest võiks eestikeelne õpe alata näiteks teeninduse valdkonnas, kus õpilaste valmisolek selleks on suurim.

Eestikeelse õppe kasutuselevõtuks on oluline erinevate kutsekoolide õpetajate omavaheline suhtlemine ja koostöö. Mõningaid samme selles suunas on juba ka tehtud: 30 vene õppekeelega kutsekoolide kutseõpetajat on viibinud lähetusel eesti õppekeelega kutseõppeasutustes, eesmärgiks saada eestikeelses keskkonnas töötamise ja elamise kogemus (Vaagen 2005). Lähetused võiksid aga muutuda kahesuunaliseks ning saada regulaarseks, sest pole põhjust rajada eestikeelseid ainekursusi tühjale kohale, kui võib kasutada eesti kolleegide kogemusi ja abi.

4.5. KEELEKÜMBLUS

Kutsekoolides keelekümbelse rakendamiseks peaks vähemalt poolt õppekavas olevatest ainetest õpetama eesti keeles.

Eestis võiks keelekümbelse jätkumine gümnaasiumides ja kutsekoolides tulla kõne alla, kui 2009.–2010. õppeaastal hakkavad põhikooli lõpetama 2000. aastal keelekümbelklassides alustanud õppijad, kuna üksikute ainet õppimine eesti keeles (jõustuma hakkav osaline eestikeelne õpe gümnaasiumiastmes) oleks nende jaoks tagasihimulik.

Keelekümbelkoolis õppinutel ning neil, kes on üksikuid aineid eesti keeles õppinud, on juba olemas kogemus teises keeles õppida. Tõenäoliselt on nad saavutanud ka laialdase sõnatundmise ja oskused tööks võõrkeelse tekstiga. Nimetatud õppijad oskavad teises keeles näha vahendit teadmiste omandamiseks, mistõttu eriala omandamine osaliselt või isegi täielikult eesti keeles ei tekita nendes suuri tõrkeid. Raskem on neil õppijatel, kes on eesti keelt õppinud vaid keeletunnis ja kellel on puudunud võimalus kooliväliseks suhtlemiseks eesti keeles. Niisugustele õppijatele võivad eestikeelsed erialaõpingud põhjustada suuri raskusi, eriti juhul, kui eesti keele oskus piirdub algtasemega.

Probleeme keelekümbelse rakendamisel kutsekoolides võib tekitada selliste õpetajate vähesus, kes oleksid suutelised oma eriala eesti keeles õpetama. See viitab tungivale vajadusele korraldada nii üld- kui erialakeele õppimise kursusi. Kogemused üldhariduskoolide aineõpetajate eesti keele oskuse arendamiseks on olemas Tallinna Ülikoolil, Narva Kolledžil jt. On hädavajalik alustada sarnaseid keelekursusi ka kutseõpetajatele, et

valmistada neid ette võimalikeks muutusteks kutseõppeasutuste õppekorralduses.

Eestis on tegeldud kakskeelsete aineõpetajate ettevalmistamisega ning see pidev protsess peaks laienema ka kutseõppeasutuste õpetajatele. Läti kogemusest õpetajakoolituses võib õppida, kuidas omandatud teadmiste ja oskuste levitamist korraldada. Sarnaselt Lätis tegutseva õpetajate võrgustikuga alustas Eestis 2000. aastal tööd Eesti keele kui teise keele õpetajate võrgustik, mis aga ei hakanud samadel põhimõtetel toimima: mõned võrgustiku liikmed küll tegelesid koolituskursuste läbiviimisega, kuid puudus süsteemne lähenemine. Viimasel ajal on tekkinud lünka hakanud korvama Eesti Keele kui Teise Keele Õpetajate Liit¹⁵, mis korraldab temaatilisi suvekooli eesti keele kui teise keele õpetajatele. Seni ei ole tegeldud kakskeelse aineõppe põhimõtete süstemaatilise tutvustamisega.

Vajadus kutseõpetajate regulaarseks ja süstemaatiliseks koolituseks on olemas, mistõttu võiks seda ka riiklikul tasandil kavandada ja korraldada hakata. Alustada tuleks koolitajate ettevalmistamisest. Samuti võiks eesti keele kui teise keele õpetajate piirkondlike keskustega liituda kutseainete eesti keeles õpetamisega tegelevad spetsialistid, et neil oleks võimalus oma koolitusvajadust väljendada.

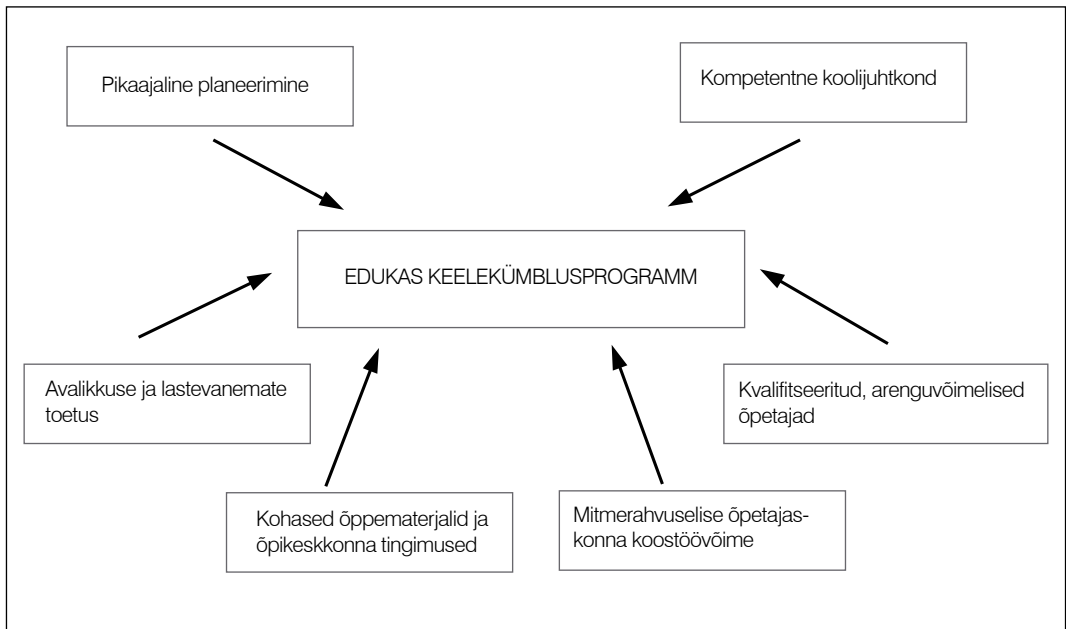
Keelekümbelse, aga ka osalise eestikeelse õpetuse kasutuselevõtt eeldab vastavate õppekavade, õppematerjalide ja hindamisaluste väljatöötamist, mille eelduseks on kutsesstandardite täiustamine erialale esitatavate täpsustatud keeleoskusnõuetega (vt 1.1.). Erialakeele õppematerjalide koostamise kogemus on juba päris paljudel kutsekoolide eesti keele kui teise keele õpetajatel. Esime-

¹⁵Vt www.eestikeelteisekeelena.ee.

sed materjalid valmisid 2003. aastal Tartu Ülikooli ja Kesk-Eesti Arenduskeskuse ühisprojekti, mida rahastas EL Phare Eesti keele õppe programm (vt Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele 2003). Aastal 2008 valmivad samalaadse projekti käigus Tallinna Ülikooli korraldamisel uued õppematerjalid. Samas napib kaasaegseid eestikeelseid kutseõppematerjale, mida sobiks kasutada ka vene õppekeele rühmades¹⁶. See omakorda nõuab õppematerjalide koostajate koolitamist. Kasuks tuleb avatud juurdepääsuga Interneti-keskkonna loomine retsenseeritud kutseõppematerjalide ja muu kasuliku info avaldamiseks. Algust sellega on juba tehtud: veebilehelt *kutsekeel.ee* võibki leida esimesi töölehti eriala ja eesti keele lõimitud õppeks. Selle veebilehe eesmärgiks on pikemas perspektiivis koondada teavet ja õppematerjale igasuguste erialade õpetamise

kohta, samas sisaldab veebikeskkond ka viieteid seotud Interneti-allikatele.

Keelekümbluse planeerimine üldhariduskoolis on ülevaatlilikult esitatud joonisel 1. Tartu Annelinna Gümnaasiumi ligi 20aastane kogemus näitab, et keelekümbluse kasutuselevõtt nõuab pikaajalist planeerimist. Ka õppematerjalide koostamine on aeganõudev protsess, rääkimata õpetajate ettevalmistamisest. Koolitamist vajavad lisaks õpetajatele ka koolide juhtkonnad, kellest sõltub hoiakute kujunemine koolides. Koostööoskuste arendamiseks võiks koolidele korraldada meeskonnatreeninguid. Lastevanemate ja avalikkuse suhtumine keelekümblusesse on koolide kogemusele toetudes¹⁷ valdavalt positiivne, mis võiks julgustada keelekümbluse või osalise eestikeelse õppe rakendamist ka kutseõppeasutustes.



JOONIS 1. KEELEKÜMBLUSE PLANEERIMINE (ASSER 2003: 56).

¹⁶Heaks näiteks on Tarmo Laabani (2005) õppematerjal „Plaatimistööd”, milles teksti mõistmist toetab rohke pildimaterjal, lisatud on ka vene-eesti oskussõnastik.

¹⁷Ettekanded konverentsil „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007.

Kokkuvõtteks võib öelda, et eestikeelsele õpetusele üleminek vene õppekeelega kutseõppeasutustes eeldab põhjalikku korraldamist riiklikul tasandil: uuringute läbiviimist olukorra ja vajaduste kaardistamiseks ning otsuste langetamiseks, õpetajate mitmekülgset ette-

valmistamist, eesti keele õppe mahu suurendamist kutseõppes, õppematerjalide koostamist jne, seejuures saab tugineda nii üldhariduskoolide kogemusele eestikeelse aineõpetuse juurutamisel kui ka teiste maade eeskujule kutseõppe ja keeleõppe lõimimise vallas.

4. peatükk kirjeldab võimalusi, mida vene õppekeelega kutsekoolides saaks luua eesti keele omandamise toetamiseks. Nende hulgas on ideid, mida iga kool saab teostada ka sõltumata kakskeelset haridust puudutavatest riiklikest otsustest (näiteks õpilasvahetus, õppekäigud jm), samas nõuaks keelekümbelse rakendamine uuringuid, katsetamist ja otsuseid riiklikul tasandil.

Kutsekooli juhtkond ja õpetajad võiksid arutleda, missugused kirjeldatud võimalustest on koolis loodud ning missuguseid võimalusi veel oleks võimalik luua.

- Asser, H. 2003.** Osaline ja täielik keelekümbus Eesti vene koolides. – *Mitmekultuuriline kool Eestis*. Narva: OÜ Sata, lk 47–58.
- Asser, H., Küppar, M. 2000.** *Võõrkeele tunni ülesehitus ja planeerimine*. Tallinn: TEA.
- Baker, C. 2001.** *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Beatty, K. 2003.** *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited.
- Birjukova, I. 2007.** Millist koolitust vajavad õpetajad eestikeelse ja mitmekultuurilise õpetuse läbiviimiseks. – Ettekanne konverentsil „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007.
- Block, E. L. 1992.** See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. – *TESOL Quarterly* 26 (2).
- Brown, D. H. 1994.** *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Buchanan, K. 1990.** Vocational English-as-a-second-language programs. CAL – Center for Applied Linguistics.
- Buehl, D. 2001.** *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis*. Tallinn: SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Carasquillo, A.L., Rodriguez, V. 2002.** *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Collins, C., Greenwood, M. 2005.** *Modern Foreign Languages in a Vocational Context. Research Report*. Blackmore Ltd. www.lsda.org.uk
- Cook, V. 2001.** Using the first language in the classroom. – *The Canadian Modern Language Review* 57 (3), 402–423.
- Coonan, C. M. 2003.** Some issues in implementing CLIL. – *ELC Information Bulletin* 9, <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/index.html>.
- Crawford Camiccottoli, B. 2004.** Adjusting a business lecture for an international audience: a case study. – *English for Specific Purposes* 24, 183–199.
- Crawford, J. 2004.** Language choices in a foreign language classroom: target language or the learners' first language? – *Regional Language Centre Journal* 35 (1), 5–20.
- Cross, D. 1992.** *A Practical Handbook of Language Teaching*. Prentice Hall.
- Culture in Second Language Teaching and Learning 1999.** Eli Hinkel (ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Davison, C. 2006.** Collaboration between ESL and content teachers: how do we know when we are doing it right? – *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4), 454–475.
- Douglas, D. 2000.** *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F., Bycina, D. 1991.** Models of the process of reading. – Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Dudeny, G. 2000.** *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Education Law 1999.** = Education Law of the Republic of Latvia <http://isec.gov.lv/normdok/edulaw.htm>.
- Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutsekoolidele 2003.** Toim R. Pool, vt ka www.meis.ee.
- Ellis, R. 2003.** *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Emor 2004.** = *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused*. www.hm.ee.
- Emor 2006.** = *Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused*. www.hm.ee.
- Erben, T. 2004.** Emerging research and practices in immersion teacher education. – *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 320–338.

- Eurydice 2006.** = *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice European Unit, www.eurydice.org.
- Faktum 2004.** = *Kutsehariduse areng venekeelsetes kutseõppeasutustes. Uuringu aruanne*. Tallinn.
- Finocchiaro, M., Brumfit, C. 1983.** *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Fisher, R. 2004.** *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Freid-Booth, D. L. 1993.** *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, M. B. 2005.** An examination of listening effectiveness of educators: performance and preference. – *The Professional Educator* 27 (1–2), 1–16.
- Hadfield, J. 2000.** *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Haines, S. 1989.** *Projects for the EFL classroom*. London: Nelson.
- Hall, J., Banowska, A. 1994.** Foreign languages for vocational purposes in further and higher education. *Interchange*, 25.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. 2004.** *Keeleoskuse mõõtmine*. Käsiraamat. Tallinn: TEA.
- High, J. 1993.** *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Ievina, I. 2001.** Bilingual education: first feedback on the courses for subject teachers. – *Tagad*, 1.
- Ievina, I. 2002.** Implementation of bilingual education: Contribution of NPLLT. – *Tagad*, Special Issue: Bilingual Education in Latvia.
- Ievina, I. 2003.** Kakskeelse õppe rakendamine: läti keele õppe rahvusliku programmi (NPLLT) panus. – *Mitmekultuuriline kool Eestis*. Narva: OÜ Sata, lk 59–63.
- Investigation of the Links between Vocational Education and Languages, Particular Asian Languages 2003.** Canberra: Commonwealth of Australia <http://www.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/investigation.pdf> 8.01.2007.
- Jakoby, H. 2005.** *Autentsus eesti keele õpikus „Avatud uksed”* (juh. Tiina Kikerpill). Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti keele (võrkeelena) õppetoolis.
- Kagan, S. 1994.** *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative.
- Kern, R., Warschauer, M. 2000.** Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. – *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. (Ed. by M. Warschauer, R. Kern), lk 1–19.
- Kikerpill, T. 2001.** Arvuti kasutamisest eesti keele õpetamisel võrkeelena. www.tuglas.fi/kielenopetus/index.html.
- Kikerpill, T., Kingisepp, L. 2000.** *Keelekeskkond võrkeeleõppe toetajana*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.
- Kikerpill, T., Türk, Ü. 2007.** Ametikeeleoskuse mõõtmine: tekst ja ülesanne eesti keele kui teise keele kuulamistestis. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 3* (toim. H. Metslang, M. Langemets, M.-M. Sepper). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, lk 177–191.
- Kingisepp, L., Sõrmus, E. 2000.** *Ülevaade võrkeeleõppe meetoditest*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.
- Kitsnik, M., Kingisepp, L. 2002.** *Avatud uksed*. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele. Tallinn: TEA.
- Koolist tööle 2006.** Tallinn: Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove.
- Krall, I., Sõrmus, E., Toomsalu, M. 1997.** *Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus*. Tallinn.
- Krashen, S. D. 2004.** *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.
- Kull, R. 2000.** *Kirjakeel, oskuskeel ja üldkeel*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kuri, K. 2001.** *Internet kui osa keelekeskkonnast*. Õpetajakoolituse lõputöö Tartu Ülikooli eesti keele (võrkeelena) õppetoolis (juh. T. Kikerpill).

- Köverjalg, A. 1989.** Kutseõppe didaktika ja psühholoogia. Tallinn: Valgus.
- Käosaar, I. 2006.** Russian-Estonian immersion schools. Ettekanne konverentsil *Language Diversity and Young Children – Problem or Promise?* Tartu 27.–30. sept. www.tessla.org.
- Kärtner, P. 2000.** *Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik.* Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. 2000a.** *Rääkimisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik.* Tallinn: TEA.
- Käsiraamat = Keelekümluse käsiraamat 2005.** Toim. Tallinn. www.kke.ee.
- KÕS 1998** = Kutseõppeasutuse seadus RT I 1998, 64/65, 1007.
- Laaban, T. 2005.** *Plaatimistööd.* Tallinn: Ilo.
- Ladousse, G. P. 1987.** *Role play.* Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 1999.** Second culture acquisition. Cognitive considerations. – *Culture in Second Language Teaching and Learning* (toim. Eli Hinkel). Cambridge University Press, 28–46.
- Lightbown, P. M. 2000.** Classroom SLA Research and Second Language teaching. – *Applied Linguistics*, 21 (4), 431–446.
- Lynch, T. 1996.** *Communication in the Language Classroom.* Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. 2003.** The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. – *ELC Information Bulletin 9* <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/index.html>.
- McCarthy, C. P. 2000.** *Reading theory as a microcosm of the four skills.* Applied Linguistics Series.
- Murre, S., Kerem, M.-K. 2002.** Töötajate kutse kvalifikatsioonisüsteem. – *Sellist meistriks. Kutseõpeteemaliste artiklite kogumik.* Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 72–76.
- Must, M. 2002.** *Erinevaid koosõppevorme ja nende kasutusvõimalusi eesti keele kui teise keele õpetamisel.* Õpetajakoolituse lõputöö (juhendaja T. Kikerpill) Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Nation, I. S. P. 2001.** *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1991.** *Language Teaching Methodology.* Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Nunan, D. 2004.** *Task-Based Language Teaching.* Cambridge University Press. Pairwork.
- Nuttall, C. 1996.** *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford: Heinemann ELT.
- Peterson, E. 2004.** *Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?* Tartu: Atlex.
- Peterson, E. 2000.** Teksti mõistmise oskuste õpetamine. – *Abiks õpetajale. Eesti keele kui teise keele õpetamine.* Tallinn.
- Priedite, A. 2000.** Museums in the language learning process. – *Tagad* vol. 1 www.lvava.lv.
- Rannut, M., Rannut, Ü., Verschik, A. 2003.** *Keel. Võim. Ühiskond.* Sotsiopolitika ja keelepoliitika õpik. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. 2003.** *Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis.* Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. 2005.** *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis.* TLÜ Kirjastus.
- Reed, B., Railsback, J. 2003.** *Stategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners.* North-West Regional Educational Laboratory. www.nwrel.org/request.
- Riigikutseõppeasutuste võrgu ümberkorralduse kava aastateks 2005–2008, 2004.** Haridus- ja Teadusministeerium. www.hm.ee.
- Rost, M. 2002.** *Teaching and Researching Listening.* Harlow: Pearson Education Limited.
- Saarso, K. 2000.** *Sõnavara arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik.* Tallinn: TEA.
- Saarso, K., Sõrmus, E. 2008.** *Kuidas õpetada erialakeelt. Metoodika käsiraamat.* Tallinn: Ekspressi Kirjastus.
- Salumaa, T., Talvik, M. 2004.** *Ajakohastatud õppemeetodid.* Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sellist meistriks 2002.** Kutseõpeteemaliste artiklite kogumik. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Shaw, G. 1995.** Modernising curricula in vocational education and training in Poland: a case study. – *European Journal of Education*, Vol 30 (3), 265–275.
- Statistika 2007** = *Kutsehariduse valdkonna statistika põhinäitajad 2006./2007. õppeaastal*. Koostanud Meelis Aunap. Teadus- ja Haridusministeerium.
- Stern, H. H. 1992.** *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., Johnson, R. K. 1997.** Immersion education: A category with bilingual education. – R. K. Johnson, M. Swain, *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Technology-Enhanced Language Learning. 1997.** (toim. M. D. Bush, R. M. Terry). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Tidblom, L. 2006.** CLIL. Content and Language Integrated Learning. www.talk-it.se.
- Turnbull, M. 2001.** There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... – *The Canadian Modern Language Review* 57 (4), 531–540.
- Türk, Ü. 2003.** Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamine kutsekoolidele. Koolitusmaterjalid.
- Ur, P. 1996.** *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquhart, S., Weir, C. 1998.** *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London, New York: Longman.
- Vaagen, A. 2005.** Eesti keele kui teise keele oskuse arendamisest EL Phare keeleõppe- ja lähetusprojekti näitel. – Ettekanne konverentsil „Emakeel ja teised keeled V”, Tartu Ülikool, 17.–18.11.
- Vaivade, V. 2006.** Läti kogemusest kakskeelse õppe rakendamisel. – Seminariettekannet Tallinna Ülikoolis 25. nov. 2006.
- Vare, S. 2004.** *Eesti keel vene koolis*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vare, S. 2004a.** Eesti keel õppekeelena ja üleminek üldisele eesti õppekeelele gümnaasiumile. – *Emakeel ja teised keeled IV* (Tartu Ülikooli eesti keele (võrkeelena) õppetooli toimetised 3). Toim. B. Klaas ja S. Tenjes. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 298–313.
- Velström, E. 2002.** Õppeainete integreerimine – tõhusam tulemus. – *Sellist meistriks*. Kutseõppeemaliste artiklite kogumik. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 31–32.
- Vinogradova, E. 2007.** Mustamäe Reaalgümnaasiumi eestikeelse aineõppe alustamise initsiatiiv ja kogemused. – Ettekanne konverentsil „Eestikeelse aineõppe kogemused” Tallinna Ülikoolis 10. mail 2007.
- Vuolle-Apiala, R. 2001.** *Palk ehituses* (tõlk A. Perema). Tallinn: Ehitame.
- Walter, C. 2007.** First- to second-language reading comprehension: not transfer, but access. – *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1), 14–37.
- Wiegand, U. 1997.** Foreign languages in vocational training. – *European Education*, Vol 29 (2), 93–100.
- Willis, J. 1996.** *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis 2006.** Toim. Mari Kadakas. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

TERMINITE INDEKS

aine ja keele integreeritud õpe vt *integreeritud õpe*

autentne

- tekst 22, 28, 34, 36, 48, 51–52, 65
- ülesanne 28, vt ka *sihtülesanne*

eelkutseõpe 69

eriala- ja keeleõppe lõimimine vt *integreeritud õpe*

erialakeel 3, 9–11, 16–18, 25, 31, 35, 46, 60–62, 67, 70–71, 76, 83, 101, 105, 108

erialaspetsiifiline

- keeleoskus vt *erialakeel*
- tekst 30

integreeritud õpe 19, **26–29**, 32, 60, 62, 73

kakskeelne

- ainetund 7, 21, 28–29, 70
- haridus 19
- õpe 7, 19, 21, 31, 60, 62, 64

kakskeelse programmi õpetaja 31–33

keelekeskkond 19, 48, 54, 64, 69

keelekeskkonnaülesanne 48–49, 64, 84, 97–99, 101, 104, 108, vt ka *õppekäik*

keelekümblus 7, 18–20, 22, 26, 29, 32, 71–73, 76

keeleoskus 9, 17, 31–32, 39, 40, 47–48, 54, 60, 66–69

- erialakeeleoskus 7, **9–10**, 61–62, vt ka *erialakeel*
- keeleoskustase 10–11, 18–19, 39, 44, 46, 50, 62, 79
- kommunikatiivne keeleoskus (ka suhtluspädevus) 7, 9, 22–24, 46

kirjutamine 7, 9, 11, 16, 23–24, 26–30, 35, 38, 40, 50–54, 64, 79

koostöö 6, 13, 18, 32,

- koolide koostöö 69
- koostöös õppimine 30, 36, 52, 54, **55–59**
- õpetajate koostöö 29, 32–33

kuulamine 7, 9–11, 14–16, 24, 29, 41, 50–51, 54–55, 69, 75, 79

loengupäevik **30**, 51

lugemine 7, 10, 11, 14, 19, 24, 29, 34, 39–41, 53–54, 79

üldpädevus 9

üldkeel 3, 9–10, 14, 21, 25, 34, 60–61, 75

kutsekirjeldus 10–12

kutsestandard **10–11**, 14, 16–17, 71

teksti

- koostamine 9, 11, 52
- lihtsustamine **36**, 65
- liigid 34, 79
- mõistmine 9–11, 18–19, 29–30, **34–35**, 38–42, 46, 65, 72, 79
- omadused **34–35**
- valimine **35**, 45, 64

osaline eestikeelne õpe 7, 19, 21, 70–72,

oskuskeel (vt ka *erialakeel*) 7, 9–10

rääkimine 7, 9–11, 15, 23–24, 26, 28, 35, 38, 40, 45, 48, 50, 57–58, 66, 76, 79

sihtülesanne **24**, 28, 52–53

suhtluspädevus vt *keeleoskus*

taustteadmised 10, 34–35, 65

töökohapõhine koolitus vt *õpipoisikoolitus*

töövarjupäev 69

õpilasvahetus 68, 73, 83, 97, 101, 106

õpipoisikoolitus **6**

õppekäik 48, 50, 53, 64–65, 69, 73, 84, 97–99, 101, 103–104, 108, vt ka keelekeskkonnaülesanne

õppeülesanne 18, **24**, 28, 48

üleminekuprogramm **21**, 70

LISA 2. KEELEKESKKONNAÜLESANNE. TÖÖLEHT KOKA ERIALA
ÕPPIJATELE RAAMATUPOE KÜLASTAMISEKS.

Mine raamatupoodi ja leia vastused järgmistele küsimustele.

1. Leia kokaraamatute riulist kõige pilkupüüdvam kokaraamat, kirjuta üles selle autor ja pealkiri ning põhjenda, miks just selle valisid.

2. Kas müügil on aedviljatoitude raamatuid? Kirjuta üles kolme raamatu autor ja pealkiri.

3. Missugust kalatoitude raamatut kasutaksid oma töös? Miks?

4. Mitu magustoitude raamatut on müügil? Mitu neist on eesti autorite kirjutatud?

5. Kas müügil on sinu lemmikköögi kokaraamat? Missugune?

6. Lehitse ühte eesti toitude kokaraamatut, leia sellest üks pilkupüüdev piit ja kirjuta üles selle toidu retsept.

7. Leia lihatoitude raamat ja sellest üks toit, mida sa kunagi valmistanud pole, aga mida tahaksid proovida. Kirjuta üles selle nimetus ja toiduained, mida selle tegemiseks vaja on.

8. Leia raamatutest üks tuntud roog, mida oled ka ise valmistanud. Võrdle retsepti enda valmistusviisiga. Milliseid erinevusi leiad?

9. Missugune müügil olev kokaraamat sobiks kingituseks? Kellele ja miks?

TEEMA. NIPID ELEKTRI SÄÄSTMISEKS¹⁸

Koostanud Ülle Koppel

Teema lõpuks

- teate, kuidas kodus elektrit kokku hoida;
- oskate anda soovitusi elektri säästmiseks kodus.

1. SISSEJUHATAV ÜLESANNE

Arutage, kuidas on võimalik kodus elektrit kokku hoida.

2. LUGEMINE

Lugege teksti ja leidke, missuguste kodumasinate säästlikust kasutamisest räägitakse.

Lihtsad nipid, kuidas kodus elektrit säästa

Elektrit kasutades tuleb olla säästlik – see on kasulik nii rahakotile kui ka keskkonnale. Kodus kuluva energia kokkuhoidmiseks on mõned väga lihtsad nipid.

Asetage säilitusnõud külmkappi nii, et nende vahele jääks vaba ruumi õhu liikumiseks.

Eelistage kohtvalgustust üldvalgustusele.

Elektripliidi keeduplaat lülitage sisse alles siis, kui nõu on juba pliidile asetatud.

Heledate seinte, lagede, põrandate ja heleda mööbliga ruumides kasutage väiksema võimsusega lampe.

Keeduplaate, praeahju ja toidunõusid tuleb regulaarselt puhastada. Nendele kogunenud mustus halvendab soojuste ülekannet.

Kuumad toidud jahutage enne külmkappi panekut toatemperatuurini.

Kuumaveeboileri temperatuur ei pruugi olla üle 45–60 kraadi.

Külmikut ostes valige võimaluse korral A-klassi külmik, mille energiakulu on väiksem.

Küpsetamisel ärge avage asjatult praeahju ust.

Paigutage külmkapp pliidist, kütteradiaatoritest, ahjust ja päikesepaistelisest kohast eemale. Jätke kapi ümber õhuvahe.

Plaadi kuumutamiseks kulub hulk energiat, kasutage sama plaati mitme toidu valmistamiseks järjestikku.

Pühkige lampide pealt tolmu, see võib valgustust parandada kuni 15%.

Ruumist lahkudes kustutage valgus.

Sulatage külmutatud toiduained üles külmikus, enne praeahju või pliidile panemist.

Sulatage regulaarselt jääd. Jälgige, et jääkiht ei kasvaks üle 5–10 millimeetri.

Sulgege keedunõu kaanega. See vähendab energia kulu ja toidu valmistamise aega viiendiku võrra.

Säästlik on pesumasinas kasutada vaid täispesurežiimi. Poole masinatäie puhul on energia kulu suhteliselt suurem.

Talvisel ajal võib külmkappi asendada sahver.

Vannitoas, köögis, riuilitel ja töölaudadel kasutage ökonoomlampe.

Veidi enne keemahakkamist vähendage keeduplaadi võimsust.

Elektrileht, 5. september 2003

3. LUGEMINE. KIRJUTAMINE (RÜHMATÖÖ)

Rühmitage tekstis antud soovitused. Pange rühmadele nimetused.

--	--	--	--	--

4. RÄÄKIMINE

Olete uut elektripliiti paigaldamas. Andke kliendile nõu, kuidas seda säästlikult kasutada.

5. RÄÄKIMINE. KIRJUTAMINE (ROLLIMÄNG)

Elektrik ja klient. Klient soovib pliidi säästliku kasutamise nipid üles kirjutada. Dikteeerge talle soovitusi, et ta jõuaks need kirja panna.

6. SÕNAVARA. GRAMMATIKA

Mida saab elektrit säästes

vähendada,

parandada,

suurendada,

kokku hoida?

Näide. *Elektrit säästes saab vähendada energjakulu, toiduvalmistamise aega ...*

7. RÄÄKIMINE. SÕNAVARA

Selgitage kliendile, mis kasu on ülesandes 2 esitatud nippidest. Põhjendage.

Kasutage järgmisi tegusõnu: *vähendada, parandama, suurendama, võimaldama, kokku hoidma.*

8. LUGEMINE. KIRJUTAMINE (PAARISTÖÖ)

Leidke ülesande 2 tekstist soovitusel, millel puudub põhjendus. Kirjutage nendele soovitustele põhjendused.

Näide. *Kui te ei ava küpsetamisel asjatult praeahju ust, siis ei eraldu ahjust liiga palju sooja. Toit valmib kiiremini ja hoiate ka energiat kokku.*

9. SÕNAVARA

Lõpetage laused.

Kuumad toidud tuleb enne külmkappi panemist ...*jahutada*

Alles siis, kui nõu on keeduplaadil,

Pliite tuleb sageli.....

Säilitusnõude vahele tuleb külmkapis.....

Pesu on parem pesta

Toast lahkudes

Ahju ust ärge liiga tihti

Jääd külmkapis

Kui toas on heledad seinad,

10. KIRJUTAMINE

Andke soovitusi järgmiste kodumasinate elektrit säästvaks kasutamiseks: röster, veekeetja, tolmuimeja, nõudepesumasin. Vajadusel kasutage spetsialistide abi.

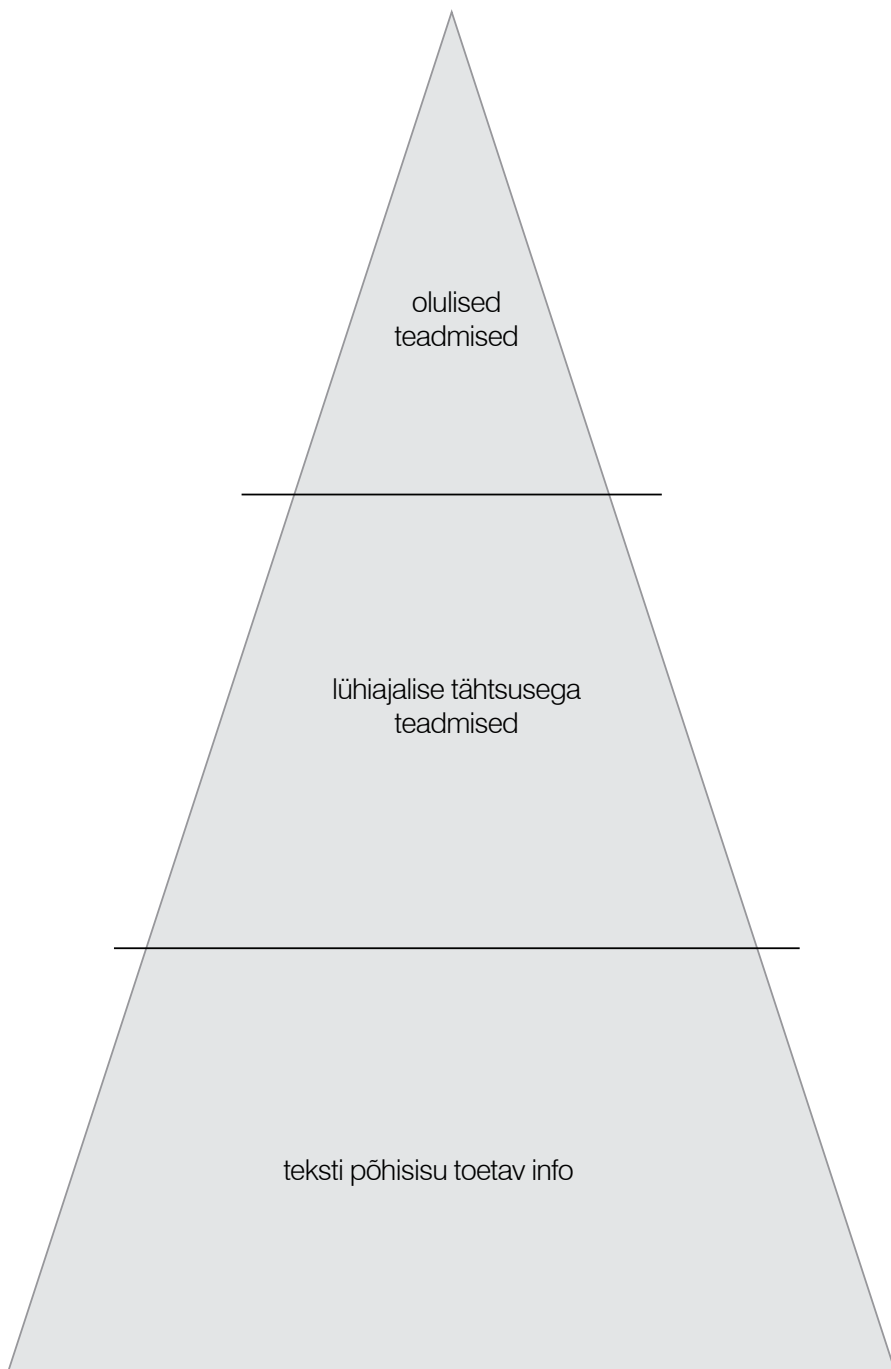
¹⁸Eesti keele kui teise keele õppematerjalid kutseõppeasutustele (2003).

Erialakeeleoskuse arendamine kutseõppes

Küsitlusleht

1. Andmed intervjuueeritava kohta
 - a. Õpetatavad ained
 - b. Eriala
 - c. Emakeel
 - d. Eesti keele kui teise keele oskus
 - i. Algtaseme eksam
 - ii. Kesktaseme eksam
 - iii. Kõrgtaseme eksam
 - iv. Lõpetanud eesti õppekeelega kooli
2. Missugune osa on erialaõpetuses eesti keelel?
 - a. Õppija puutub eesti keelega kokku vaid eesti keele tunnis.
 - b. Kogu erialaõpetus toimub eesti keeles.
 - c. Osa erialaõpingutest toimub eesti keeles. Mis ained?
 - d. Õppija kasutab eesti keelt praktilisel olles.
 - e. Korraldatakse õpilasvahetusi eesti õppekeelega kutsekoolidega.
 - f. Gümnaasiumihariduse omandamine toimub eesti keeles.
 - g. Muu _____
3. Milliseid õppetöö vorme tavaliselt kasutate?
 - a. Loeng
 - b. Seminar
 - c. Rühmakonsultatsioon
 - d. Individuaalne konsultatsioon
 - e. Praktikum
 - f. Muu _____
4. Kuidas saavad õpilased vastuseid aine- või erialatunnis tekkivatele küsimustele?
 - a. Küsivad tunni käigus.
 - b. Küsivad tunni lõpus.
 - c. Küsivad individuaalselt.
 - d. Kirjutavad õpetajale.
 - e. Arutavad kaasõppijatega.
 - f. Muu _____
5. Kust leiata õpetuseks sobivaid erialatekste? Täpsustage.
 - a. Erialasest õppekirjandusest
 - b. Erialaaajakirjadest
 - c. Internetist
 - d. Ajakirjandusest
 - e. Muu _____
6. Kes annab nõu tekstide valikul?
 - a. Kolleeg
 - b. Teise eriala õpetaja
 - c. Direktor
 - d. Õpilased
 - e. Sõbrad-tuttavad
 - f. Muu _____

7. Kuidas muudate autentse teksti oma õpilastele sobivaks?
- Ei muuda, kasutan algset kujul
 - Lühendan
 - Lihtsustan
 - Muu _____
8. Milliseid teksti mõistmist lihtsustavaid võtteid õpetuses kasutate?
- Koostan teksti kohta küsimusi.
 - Õpetan lugema jooniseid, illustratsioone jm graafiliselt esitatud infot.
 - Tõlgin raskemad kohad tekstist.
 - Esitan võtmesõnade ja terminite tõlked.
 - Muu _____
9. Missuguseid keelekeskkonnaülesandeid (õuesõppimise võtteid) kasutate?
- Korraldan õppijate erialaga seotud õppekäike.
 - Kutsun tunnikülalisi.
 - Kasutan videomaterjale (täpsustage, milliseid).
 - Soovitan õppijatele erialaga seotud veebilehti.
 - Tutvustan eestikeelset erialast kirjandust.
 - Muu _____
10. Missuguseid aktiivõppe võtteid kasutate?
- Faktipüramiid
 - Ajurünnak
 - Mõiste- või definitsioonikaart
 - Diskussioonivõrk
 - Rühmatöö
 - Venni diagramm
 - TTS – tean-tahan teada-sain teada
 - Ideekaart
 - Projektõpe
 - Muu _____
11. Kuidas innustate õppijaid õppima?
- Kasutan õppijatele jõukohast materjali.
 - Kasutan erinevaid õpivõtteid.
 - Arvestan õppijate isiksuslike iseärasustega.
 - Tutvustan eriala praktilist poolt.
 - Annan realistliku ettekujutuse tulevases erialast.
 - Räägin eriala perspektiividest.
 - Muu _____
12. Kes ja kuidas valmistab õppijaid ette eestikeelseks kutsevalifikatsiooniksamiks?
- Erialaõpetaja _____
 - Eesti keele õpetaja _____
 - Praktikajuhendaja _____
 - Erialal töötav sõber või tuttav _____
 - Kooli karjäärinõustaja _____
 - Kooli selleks palgatud inimene _____
 - Muu _____



LISA 6. SEOSTE TÄHESTIK

(R. Vuolle-Apiala raamatu "Palk ehituses" põhjal)

A <i>avaküljed aknaleng ait</i>	B <i>Buldog- ogaplaat</i>	C <i>cm</i>	D <i>drenaaž</i>	E <i>eidenurk (ehk koera- kael)</i>	F <i>ferm</i>	G <i>galvaanitud plekk-katus</i>
H <i>haarats hammas- nurk hüdro- isolatsioon</i>	I <i>isolatsioon</i>	J <i>järsknurk</i>	K <i>karusammal koba kandetala</i>	L <i>liimeister linakiud linalint liugraud</i>	M <i>metsakuiv palk möögatera- nurk mätaskatus</i>	N <i>nurgaseotis nurgik nihikmöödik</i>
O <i>oherdi</i>	P <i>palksaun palgiküüned paine</i>	R <i>raamsaag riisk</i>	S <i>sammal salapulk sirkel</i>	T <i>tappimine tahutud palk</i>	U <i>ukseleng</i>	V <i>vaigutus- raud vara vajumisvaru</i>
Õ <i>õnar õhkuvahe</i>	Ä <i>ärkel</i>	Ö <i>öko-maja</i>	Ü <i>ümarpalk ülekatteviis</i>	X <i>x-telg</i>	Y <i>y-telg</i>	

LISA 7. ERINEVAD SEISUKOHAD

Sinu seisukoht _____

Vaatepunkt _____

vajadused

probleemid

vajadused

Loe ja reageeri

probleemid

Kokkuvõtlik seisukoht

LISA 8. TEAN-TAHAN TEADA-SAIN TEADA

Tean	Tahan teada	Sain teada

3 sain teada

Ümarpalki on kerge töödelda koorimise ajal (näiteks sirgeks tahuda).

Puu pinna puhastamiseks võtta maha ühe aastakasvu jagu puitu.

Kui puidu pind on väga rikunud, siis koorida kuni lülipuiduni.

Pragunemise vältimiseks arvestada aknaavade moodud täispalkide järgi.

2 eriti huvitav

Männipalki tuleb loomuliku pinna saamiseks puhastada survepesuriga.

Okslikkus võib pragunemist vähendada !!! (kuusel).

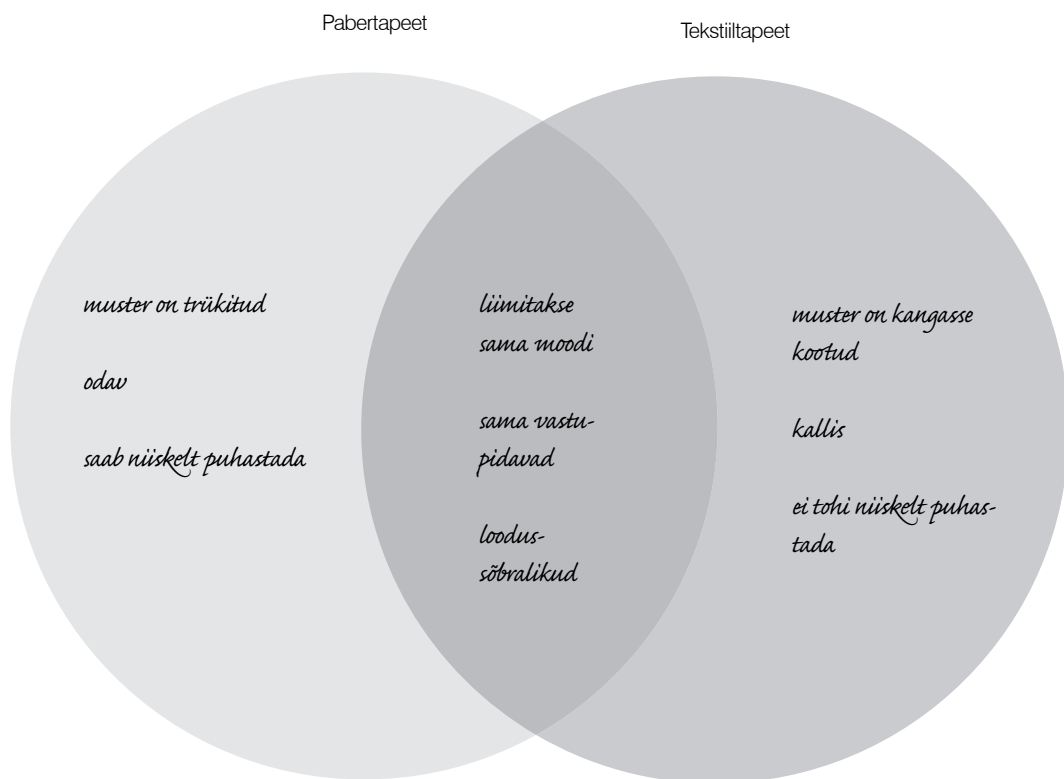
1 jäi selgusetuks

Jämedast kuusest seinte võimalikud probleemkohad. Keerdkasvuga puu ?????

Kas keerdkasvuga puid tuleb seinas vältida või ikka sobivad, kui enne 1 aasta vabalt väljas kuivatada?

LISA 10. VENNI DIAGRAMM

(Lisa 13 teksti põhjal)



Teema: Puu kasvuvead (R. Vuolle-Apiala raamatu "Palk ehituses" põhjal)

lehekülg	fakt	arvamus
20	<i>Ringlöhe ei paista välja.</i>	<i>Puu valimisel tuleks kontrollida okslikkust.</i>
	<i>Sisemädanik on pinnasetõusust tingitud lülipuidu mädanemine, mis esineb suurtes kuuskedes, jämedates haavapalkides.</i>	<i>Ekstsentrilist ja tüüakat puutüve on ehitajal keeruline kasutada.</i>
	<i>Vaigupesasid leidub peaaesjalikult männil.</i>	<i>Pahkklikkust saab ehitises ära kasutada.</i>
	<i>Vaigupesa võib olla 1–2 cm pikk ja tugevasti vaigustunud.</i>	<i>Pahkadega salmiline puit on mõistlikum paigutada varjule ehitise sisse.</i>
		<i>Väga keerdunud puitu võiks kasutada sisetööl.</i>

LISA 12. ÕPPETSÜKLI EESMÄRGISTAMINE

Õppetsükli teema: _____

Õppemaht tundides: _____

Sisu Teema 1 Teema 2 jne		Ainetevahelised seosed Milliste teiste õpitavate ainetega leidub teemades kokkupuutepunkte?
Õpitulemused	Aine	Mida õppijad õppetsükli (teema) lõpuks oskavad ja missugused teadmised on omandanud?(Oskustele suunatud tulemusi peab olema võimalik kontrollida.)
	Keel	Missuguseid keelelisi oskusi arendatakse ja mille kaudu (nt konspekteerimise oskust, tekstist peamise mõtte leidmise oskust, oma seisukoha väljendamise oskust jne)?
	Õpioskused	Missuguseid õpioskusi arendatakse (rühmas töötamise oskust, probleemi lahendamise oskust jne)?
Iseseisvad (kodused) tööd		
Kontrollivad tööd		
Vajaminevad õppematerjalid, meetoodilised lisamaterjalid jne		

RUUMIKUJUNDUS TAPEEDI ABIL

Tapeetide värvide ja muustritega mängides on võimalik vastavalt soovile anda ühele ja samale ruumile erinevaid ilmeid. Võib luua nii ruumi sisustust toetavaid kui ka esiletõusvaid ja keskse aktsendina mõjuvaid seinapindu. Tihti piisab toale uue näo andmiseks vaid tapeedivahetusest, millega saab igaüks omal käel hakkama ning võimalusi erinevate lõpptulemuste saavutamiseks on lõputult.

Esmaseks ja olulisimaks teguriks tapeedi valikul on loomulikult isiklik maitse, kuid lisaks sellele tasub enne lõpliku otsuse langetamist järele mõelda, millist atmosfääri tapeedi abil luua soovitakse. Erinevatel värvidel ja muustritel on inimese psüühikale erinev mõju ning leidub põnevaid võtteid ja nippe, mis aitavad kerge vaevaga soovitud tulemust saavutada.

Väikestes ruumides on mõistlik kasutada heledaid tapeete, mis muudavad ruumi visuaalselt suuremaks, samas kui suured ruumid muutuvad hubasemaks tumedate tapeetide abil.

- Kasutades pikiseintel tumedaid ja otsaseinal ning põrandal heledaid toone, muutub ruum visuaalselt sügavamaks. Sama tulemuse loob ka seina keskel jooksev porte.
- Kõrgust annavad ruumile juurde püsttriibuline tapeet ning vahetult lae alla paigaldatud porte.
- Oluline on arvestada ka loomuliku valguse hulgaga ruumis. Varjulistes tubades on mõistlik kasutada erksamaid päikeselisi toone või sooja varjundiga pooltoone. Päikesepaistelises tubades muutuvad erksavärvilised tapeedid veel intensiivsemaks, seega peaks neisse tubadesse valima heledamad ja jahedamad toonid.
- Kindlasti peaks arvestama ka juba olemasolevate sisustuselementide ja mööbliga. Hele mööbel pääseb paremini esile tumeda tapeedi taustal ja vastupidi. Kui ruumi seintel on palju pilte, sobib seinalle kas struktuur- või tekstiiltapeet.
- Eelnevat silmas pidades on kindlasti oluline enne lõpliku valiku tegemist vaadelda tapeedinäidiseid ka koduses valguses ja sisustuse taustal.
- Eriliste efektide loomiseks tapeedi abil võib katsetada näiteks toa lae tapetseerimise või põranda tapeediga katmisega (viimasel juhul tuleb tapeedi pind kindlasti katta kulumist takistava lakikihiga).
- Kataloogist tapeedinäidise vaatamisel tuleks kataloog tõsta püstiasendisse, eriti läikivate tapeetide puhul, kuna valgus võib tapeedi pinnal väga erinevalt mängida ning lõpptulemus jääda ettekujutatust sootuks erinev.

Kallimate disaintapeetidega ei pea katma tervet seina, vaid neid võib kasutada ka huvitava aktsendina näiteks värvitud seintega ruumides või üksikute paanidena ühevärviliste paanide vahel.

TAPEETIDE LIIGID

Tapeedid jagunevad eelkõige koostise ja valmistamise tehnoloogia järgi. Levinuimad liigid on järgmised:

1. Pabertapeet

Loodussõbraliku ja suhteliselt odava pabertapeedi aluspõhi on kaetud valgust mitte läbilaskva värviga, mis varjab ka paberi koltumist. Tapeedi pealiskihile on trükitud (sageli ka sisse pressitud) muster. Kvaliteetsematel neist on kahekordne pealiskiht. Pabertapeeti saab puhastada ka niiske lapiga.

Teadlik tarbija, kes pöörab erilist tähelepanu viimistlusmaterjalide keemilisele koostisele, peaks eelistama naturaalselt pabertapeeti. Selle pindmine muster või värvikate jätab läbi kumama paberi struktuuri. Tapeet on valmistatud vanapaberist ning selle värvimiseks kasutatakse linaseemneõlist ja maisitärklisest valmistatud tinti. Tulemuseks on 100% ökoloogiline ja allergiavaba toode.

2. Tekstiiltapeet

Loodussõbralike tekstiiltapeetidega on seinu kaetud juba sajandeid. Tänapäevase tekstiiltapeedi aluskiht on paberist, mille peale on kleebitud kootud mustriga kangas või kangakiud. Aluspaber on üle trükitud värviga. Tekstiilina kasutatakse villa, džuuuti, puuvilla, siidi, lina ja kunstkiude. Selline tapeet tekitab eriti sooja ja rahuliku miljö. Seinale liimitakse seda nagu tavalist tapeeti. Tekstiiltapeedi puhul tasub meeles pidada, et tapeeti võib kahjustada liigne niiskus ja õhu niiskustaseme kõikumine. Tekstiiltapeedid ei ole pestavad, neid võib puhastada ainult harjaga. Tekstiiltapeet on umbes sama vastupidav nagu pabertapeet ja sobib hästi eluruumidesse. Mõned tekstiiltapeedid on pleekimiskindlad. Tekstiiltapeete ostetakse suhteliselt vähe nende kõrge hinna tõttu.

3. Vinüültapeet

Vinüültapeet on keemiatööstuse produkt, mistõttu ökoloogilised kaalutlused tasub selle tootegrupi puhul unustada. Täissünteesilistele vinüültapeetidele ei sea tootmisprotsess minigeid piiranguid, mistõttu värvi- ja mustrivalik on väga suur. Olemas on nii perfektselt sileda pealispinna kui ka tugevalt reljeefse mustriga variante. Vinüültapeeti on kerge hooldada, need on pestavad ning äärmiselt kulumiskindlad, mistõttu soovitakse vinüültapeete eelkõige suure koormusega ruumidesse nagu köögid ja esikud.

4. Värvitav tapeet

Lisaks valmiskujul seinu kleebitavale tapeedile on olemas ka värvitav tapeet. See on tänuväärt lahendus ennekõike vanemates majades, kus halva ehituskvaliteedi tõttu seinte sirgeks saamine palju probleeme tekitab, kuid kus ometi soovitakse seinad üle värvida. Selle tootegrupi tuntuim esindaja on klaaskiudtapeet, mida on kerge puhastada ning mis varjab hästi seintesse tekkivaid pragusid. Siiski on selle vahepeal suurmoeks saanud materjali hiigelaegmöödas, eluruumidesse pole teda õigupoolest kunagi soovitatud. Inim- ja keskkonnasõbralikumat alternatiivi pakub naturaalne paberist värvitav tapeet, mille puhul saavutatakse erinevaid struktuure pabermassi hulka puidutükkide segamise abil. Mõlemaid värvitava tapeedi alaliike on võimalik hiljem korduvalt üle värvida.

<http://www.lincona.ee>

Andmed kooli kohta

Tartu Kutsehariduskeskuse (Tartu KHK) ajalugu ulatub 1922. aastasse, mil alustas tööd Tartu Puu- ja Rauatöökool, mille asutajaks oli Johan Falkenberg-Süve.

1944. aastal toimus reorganiseerimine, mille käigus jagati kool kaheks. Puidu ja ehituse erialad viidi Jaama tänavale Vabriku-Tehasekooli nr 4 ning metallitööd jäid tol ajalgi Tartu Tööstuskooli nime kandvasse koolimajja Põllu tänaval.

1970. aastatel asutati Eestis mitmeid õppeasutusi ülesandega anda kutseõpetust vanema kooliastme õpilastele ning organiseerida ühiskasulikkute tootvat tööd ja tööpraktikat. Tartus asuti Hariduse tn 3 kolmanda korruse ruumides. Uued ruumid valmisid 1989. aastal Annelinnas Kaunase pst 70. Aastal 1991 nimetati asutus Tartu Õppekeskuseks.

1984. aastal asutati Tartu Teeninduskool ning selle eesmärgiks seati spetsialistide ettevalmistamine ENSV liha- ja piimaministeeriumi, toiduaineministeeriumi, aiandusministeeriumi ja varumisinisteeriumi ettevõtetele. 1992. aastal sai kooli nimeks Tartu Toidutööstus- ja Teeninduskool. Nii on Tartu Kutsehariduskeskus oma nime ja asukohta mitmel korral muutnud. Tööd ühise katuse all alustati ametlikult 1. septembril 2002.

2006. aasta sügisel töötas Tartu Kutsehariduskeskuses 187 õpetajat, õpilasi oli 3126, neist mitte-estlasi 147. Vene õpilased on võetud kooli vastu n-ö vene keele baasil, mis tähendab, et neil võimaldatakse õppida eesti keelt intensiivkursusel ja peamisi üldaineid õpetatakse vene keeles. Erialaaineid ja osa üldainetest õpetatakse eesti keeles. Vene keele baasil õpivad toiduainete tehnoloogid, kokad, keevitajad, elektrikud ja metallipingi töölised.

Andmed respondentide kohta. Küsitlusele vastas 33 õpetajat, neist kaheksa vene emakeelega ja 25 eesti emakeelega respondenti. Üks mitte-estlastest vastaja on sooritanud eesti keele kui teise keele eksami algtasemel, kolm kesktasemel ja neli kõrgtasemel. Küsitletutest viiel on kesk-eriharidus ja 28 on lõpetanud kõrgkooli. Üldaineõpetajaid oli 16 ja erialaõpetajaid 17, naissoost vastajaid 18 ja meessoost 15. Täpsem informatsioon koos protsentidega on toodud tabelis 2.

Andmete analüüs

Õpetajate vastuseid analüüsiti küsimuste kaupa. Analüüsi tulemused on toodud allpool (vt tabel 3).

Eesti keele osa erialaõpetuses. Küsimusele „Missugune osa on erialaõpetuses eesti keelel?“ vastati 17 korral, et kogu erialaõpetus toimub eesti keeles. 14 vastajat väitis, et eesti keelt kasutab õppija praktiliselt olles, 13 vastasid, et osa erialaõpingutest toimub eesti keeles ja kahel korral mainiti, et eesti keelega puutub õppija kokku vaid eesti keele tunnis. Kuna vastanutest 16 olid üldharidusainete õpetajad, siis tõenäoliselt ei olda kursis, kuidas erialatundi täpselt läbi viiakse. Praktiliselt kasutab õppija eesti keelt vastavalt sellele, kas ta on sattunud venekeelsesse või eestikeelsesse kollektiivi.

Õppetöö vorm. Õppetöö vormidest on eelistatumad loeng ja praktikum – mõlemad vastuseid anti 24 korral. Kümme vastanut kasutavad õppetöös seminari, kaheksa rühmakonsultatsiooni ja kuus individuaalset konsultatsiooni. Eraldi toodi veel välja ühel korral rühmatööd, individuaalset tööd ja praktilist tööd ning kahel korral erinevaid õppemeetodeid. Vastused jagunesid vastavalt sellele, kas tegu oli üldaine õpetaja või kutseõpetajaga. Üldaineõpetajad valisid valdavalt loenguvormi ja kutseõpetajad praktikumi.

Tabel 2. Taustinformatsioon respondentide kohta

Kategooria	Respondentide arv	Protsent
Sugu		
Mehed	15	45,5
Naised	18	54,5
Emakeel		
Eesti	25	75,8
Vene	8	24,2
Eesti keele oskus		
Algtase	1	3
Keskstage	3	9,1
Kõrgstage	4	12,1
Eesti kooli lõpetanud	25	75,8
Haridus		
Keskeriharidus	5	15,2
Kõrgharidus	28	84,8
Õpetatavad ained		
Üldained	16	48,5
Erialaained	17	51,5

Õppijate küsimustele vastamise viisid. Tunnis tekkivatele küsimustele saavad õppijad vastuse enamasti tunni käigus (33 vastajat), tunni lõpus (29 vastajat) või küsivad individuaalselt (24 vastajat). Üheksal korral väideti, et õppijad kirjutavad õpetajale ja samuti üheksal korral öeldi, et arutatakse kaasõppijaga. Õppijad on saanud põhikoolist kaasa harjumuse esitada küsimusi jooksvalt tunni käigus või tunni lõpus. Kuigi koolil on olemas oma elektronposti süsteem, ei ole selle kasutamine veel piisavalt levinud.

Erialatekstide otsimine. Sobivaid erialatekste tunnis kasutamiseks leitakse peamiselt erialasest õppekirjandusest (29 vastajat) ja Internetist (27 vastajat). Mõnevõrra vähem otsitakse tekste erialajakirjadest (21 vastajat) ja kõige vähem ajakirjandusest (16 vastajat). Teisi allikaid välja ei toodud. Kõige mugavam on võtta erialaõpik ja kasutada seal olevaid tekste. Lihtsaks peeti ka tekstide leidmist Internetist. Ajalehtedest ja ajakirjadest on tülikam uut infot otsida, kuna seda tuleb enne õpilastele jagamist tublisti töödelda.

Koostöö kolleegidega. Tekstide valikul väga palju teiste abile ei loodeta. 16 vastajat küsivad nõu kolleegi käest, kümnel korral vastati, et otsitakse ise tekste vastavalt õppe- ja ainekavale. Kaheksal korral pöördatakse teise eriala õpetaja poole, viiel korral küsitakse vihjeid õpilastelt ja kahel korral palutakse abi sõpradelt-tuttavatelt. Tavaliselt pole õpetajad harjunud teiste käest nõu küsima või esitavad oma küsimuse erialaõpetajale. Siin aga saab kindlasti takistuseks ajapuudus – pole aega tegeleda teiste inimeste probleemidega ja seetõttu on abistamisest ära öeldud. Kui õpetaja on saanud ühe korra eitava vastuse, siis enamasti teist korda sellise palvega enam ei pöördata.

Tekstide lihtsustamise võtted. Autentset teksti enamasti lihtsustatakse (25 vastajat) või lühendatakse (15 vastajat) ja vähesed annavad teksti õppijatele kätte ilma muutmata (9 vastajat).

Teksti lihtsustamine on kõige vajalikum, sest eestikeelne erialakirjandus on üsna keerukalt üles ehitatud ja pelgalt lühendamisest ei piisa. Ilma muutmata annavad teksti kätte enamasti mees- soost erialaõpetajad ja seda ajapuudusest tingitult.

Teksti mõistmist soodustavad võtted. Tihti peale teksti lihtsustatakse, et teha see õpilastele arusaadavamaks. Teksti juurde koostatakse küsimusi (22 vastajat), õpetatakse lugema graafilist infot (29 vastajat), tõlgitakse võtmesõnu ja termineid (21 vastajat), harvem tõlgitakse raskemad kohad vene keelde (16 vastajat).

Keelekeskkonnaülesanded. Keelekeskkonnaülesandeid kasutatakse suhteliselt vähe. Võrreldes traditsioonilise auditoorse õppega on õuesõppimise võtete osakaal tunduvalt väiksem. Enamasti soovitatakse õppijale erialaga seotud veebilehti (23 vastajat) ja korraldatakse õppekäike (12 vastajat). Õppekäigud toimuvad vastava erialaga seotud ettevõtetes. Tunnikülalisi ei kutsuta, kuid tutvustatakse eestikeelset erialast kirjandust (9 vastajat).

Aktiivõpe. Aktiivõppemeetoditest kasutatakse kõige rohkem rühmatööd (20 vastajat) ja ajurünnakut (15 vastajat). Mõiste- ja definitsioonikaartide kasutamist märgiti ära 11 juhul, diskussioonivõrku kasutas 10 vastajat. Kõige vähem olid levinud järgmised aktiivõppemeetodid: faktipüramiid (5 vastajat), TTS (4 vastajat), ideekaart (4 vastajat), projektõpe (4 vastajat). Venni diagrammi ei olnud kasutatavate aktiivõppemeetodite hulgas nimetatud.

Õpilaste motiveerimine. Õppijal on oluline õppimisele motiveerida. Kutsekoolis on palju vähese motivatsiooniga õppureid. Õpilaste motiveerimiseks kasutatakse järgnevaid võtteid: jõukohase materjali kasutamine (24 vastajat), õpilase isiksuslike iseärasustega arvestamine (19 vastajat), erinevate õpivõtete kasutamine (15 vastajat), eriala praktilise poole tutvustamine (20 vastajat), realistliku ettekujutuse loomine tulevases erialast (12 vastajat), eriala perspektiivide tutvustamine (17 vastajat).

Ettevalmistus eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks. Kõik respondendid arvasid, et kutsekvalifikatsiooni eksamiks peab õpilasi ette valmistama vastava eriala õpetaja (33 vastajat). Mõned arvasid, et ka eesti keele õpetaja ja praktikajuhendaja abistavad erialaõpetajaid õpilaste ettevalmistamisel eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks (8 vastajat mõlemal juhul). Tartu KHK õpetajate hinnangul teised spetsialistid (erialal töötav tuttav, kooli karjäärinõustaja) eksamiks ettevalmistamise eest ei vastuta.

Tabel 3. Vastanute protsent küsimuste kaupa

Küsimus	Vastajate arv	Protsendid
<i>Eesti keele osa erialaõpetuses</i>		
Õppija puutub eesti keelega kokku vaid eesti keele tunnis.	0	0
Kogu erialaõpetus toimub eesti keeles.	17	51,5
Osa erialaõpingutest toimub eesti keeles.	14	42,4
Õppija kasutab eesti keelt praktilisel ajal.	13	39,4
Korraldatakse õpilasvahetusi eesti õpekeelele kutsekoolidega.	0	0
Gümnaasiumihariduse omandamine toimub eesti keeles.	0	0
<i>Õppetöö vorm</i>		
Loeng	24	72,7
Seminar	10	30,3
Rühmakonsultatsioon	8	24,2
Individaalne konsultatsioon	6	18,2
Praktikum	24	54,5

Küsimus	Vastajate arv	Protsendid
<i>Küsimustele vastamise viisid</i>		
Küsid tunni käigus.	33	100
Küsid tunni lõpus.	29	87,9
Küsid individuaalselt.	24	54,5
Kirjutavad õpetajale.	9	27,3
Arutavad kaasõppijatega.	9	27,3
<i>Erialatekstide otsimine</i>		
Erialasest õppekirjandusest	29	87,9
Erialaaajakirjadest	21	63,6
Internetist	27	81,8
Ajakirjandusest	16	48,5
<i>Koostöö kolleegidega</i>		
Kolleeg	16	48,5
Teise eriala õpetaja	10	30,3
Direktor	0	0
Õpilased	5	15,2
Sõbrad-tuttavad	2	6,1
Muu: valitakse ise vastavalt õppe- ja ainekavale	10	30,3
<i>Tekstide lihtsustamise võtted</i>		
Ei muuda, kasutan algsel kujul	9	27,3
Lühendan	15	45,5
Lihtsustan	25	75,8
<i>Teksti mõistmist soodustavad võtted</i>		
Koostan teksti kohta küsimusi.	22	66,7
Õpetan lugema jooniseid, illustratsioone jm graafiliselt esitatud infot.	29	87,9
Tõlgin raskemad kohad tekstis.	16	48,5
Esitan võtmesõnade ja terminite tõlked.	21	63,6
<i>Keelekeskkonnaülesanded</i>		
Korraldan õppijate erialaga seotud õppekäike.	12	36,4
Kutsun tunnikülastajasi.	0	0
Kasutan videomaterjale (täpsustage, milliseid).	3	9,1
Soovitan õppijatele erialaga seotud veebilehti.	23	69,7
Tutvustan eestikeelset erialast kirjandust.	9	27,3
<i>Aktiivõppemeetodid</i>		
Faktipüramiid	5	15,2
Ajurünnak	15	45,5
Mõiste- või definitsioonikaart	11	33,3
Diskussioonivõrk	10	30,3
Rühmatöö	20	60,6
Venni diagramm	0	0
TTS – tean-tahan teada-sain teada	4	12,1
Ideekaart	4	12,1
Projektõpe	4	12,1
<i>Õpilaste motiveerimine</i>		
Kasutan õppijatele jõukohast materjali.	24	54,5
Kasutan erinevaid õpivõtteid.	15	45,5
Arvestan õppijate isiksuslike iseärasustega.	19	57,6
Tutvustan eriala praktilist poolt.	20	60,6
Annan realistliku ettekujutuse tulevases erialast.	12	36,4
Räägin eriala perspektiividest.	17	51,5
<i>Ettevalmistus kutsevalifikatsiooni eksamiks</i>		
Erialaopetaja	32	97
Eesti keele õpetaja	8	24,2
Praktikajuhendaja	8	24,2
Erialal töötav sõber või tuttav	0	0
Kooli karjäärinõustaja	0	0
Kooli selleks palgatud inimene	0	0

Kokkuvõte

Tartu Kutsehariduskeskuses korraldatud küsitlus näitas, et koolis toimub küllaltki suur osa õppest eesti keeles, erialaõpetajad räägivad enamasti eesti keelt emakeelena. Praktikal olles kasutab õppija eesti keelt vastavalt sellele, kas ta on sattunud venekeelsesse või eestikeelsesse kollektiivi. Üldaineid õpitakse vene keeles, õpilastele tutvustatakse vastava aine eestikeelseid termineid. Samuti rakendatakse ainetevahelist integratsiooni, kus erinevate ainete õpetajad (nt erialaõpetajad ja keeleõpetajad) teevad koostööd.

Sobivaid erialatekste tunnis kasutamiseks leitakse peamiselt erialasest õppekirjandusest ja Internetist. Tekstide valikul ei küsita väga palju teiste õpetajate käest nõu. Autentset teksti enamasti lihtsustatakse ja selleks kasutatakse erinevaid võtteid (küsimused teksti juurde, graafiline info, terminid ja võtmesõnad). Enamasti motiveeritakse õpilasi nende isiksuslike iseärasuste arvestamisega ja jõukohase materjali kasutamiseega. Erialaõpetajad rõhutavad kutseõppe praktilist külge: tutvustavad õpilastele eriala praktilist poolt ja perspektiive. Sama teevad ka mõned üldainete õpetajad. Paljud õpetajad ei jõua tegelda tekstide lihtsustamise ja mugandamisega, sest aega on vähe, ja tihtipeale on vähe ka erialast kirjandust. Paljud õpetajad kasutavad loengumaterjaliks enda poolt kokku pandud konsepti.

Keelekeskkonnaülesandeid antakse üsna napilt. Enamasti piirduvad need erialaga seotud veebilehtede tutvustamisega, õppekäike ettevõtetesse korraldatakse tunduvalt harvem. Tundides rakendatakse ka aktiivõppemeetodeid. Samas tundub, et traditsiooniline loeng on enimlevinud viis uue materjali tutvustamiseks.

Küsitluse tulemused näitavad, et Tartu Kutsehariduskeskuse õpetajatel on olemas vastav haridus ja keeleoskus, et korraldada koolis sisupõhist õpet, kus omandatakse nii eriala kui ka keelt. Praktika näitab, et ka kehva keeleoskusega õpilaste eesti keele tase paraneb 3,5 aasta jooksul (nominaalne õppeaeg õppegruppides vene keele baasil). Kutseõpetajad vajavad siiski abi ja konkreetseid näpunäiteid, kuidas võiks veel paremini arvestada õpilaste iseärasustega ja õppetööd efektiivsemaks muuta (teksti lihtsustamise võtted, teine emakeel, arengulised iseärasused).

Tallinna Kopli Ametikooli (TKAK) loomise idee sai alguse 2002. aastal Tallinna linnavalitsuse ja Tallinna ettevõtjate koostöös. Tallinna Kopli Ametikool, esimene Tallinna munitsipaal-kutsekool, asutati 2003. aastal. 1. septembril 2004 alustasid 130 noort õpinguid kolmel perspektiivsel oskustöölise erialal: kinnisvarahooldaja, trammi ja trolli lukksepp-elektrik ning käsitöömeister. Käsitöömeistri ning trammi ja trolli lukksepp-elektriku erialal saab õppida nii eesti kui vene keeles, kinnisvarahooldaja eriala õpetatakse ainult eesti keeles. TKAK-s on kaas-aegsed õpitingimused ning õpetuses on põhirõhk kaasaegsetel tehnoloogiatel.

Seisuga 1. september 2006 õppis Tallinna Kopli Ametikoolis 376 õpilast. Nendest eestlasi 134 ja mitte-eestlasi 242. Mitte-eestlastest õpib eesti rühmades 23 ja vene rühmades 219 õpilast.

I kursusel on 8 rühma, nendest 4 eesti ja 4 vene rühma.

II kursusel on 7 rühma, nendest 3 eesti ja 4 vene rühma.

III kursusel on 7 rühma, nendest 2 eesti ja 5 vene rühma.

TKAK-s toimub õppetöö põhihariduse ja lõpetamata põhihariduse baasil. Trammi ja trolli lukksepp-elektrikuks (TT) saab õppida ainult põhihariduse baasil, käsitöömeistri (KM) ja kinnisvarahooldaja (KVH) erialal saavad õppida nii põhiharidusega kui ka põhihariduseta noored.

I kursusel õpib 162 õpilast, nendest 66 on põhiharidusega ja 96 põhihariduseta;

II kursusel õpib 119 õpilast, nendest 88 on põhiharidusega ja 31 põhihariduseta;

III kursusel õpib 95 õpilast, nendest 88 on põhiharidusega ja 7 põhihariduseta.

Andmed respondentide kohta

Alates 2006. aasta septembrist on Tallinna Kopli Ametikoolis 63 töötajat, nendest 33 on kutseõpetajat. Küsitluse perioodil töötas TKAK-s 29 kutseõpetajat, nendest küsitleti 21 kutseõpetajat. Ankeetidele vastas 21 küsitletut, neist 11 eesti emakeelega ja 10 vene emakeelega. Vene emakeelega respondentide keeleoskustase on järgmine:

- 7 respondendil on sooritatud eesti keele kui teise keele kesktaseme eksam,
- 3 vastanul on sooritatud eesti keele kui teise keele algtaseme eksam.

Hariduselt jagunevad respondendid kõrgema ja keskeriharidusega kutseõpetajateks, kellest 18 respondendil on kõrgem ja kolmel keskeriharidus. Eesti emakeelega vastanutest on 9 kõrgema ja 2 keskeriharidusega. Vene emakeelega vastanutest on 9 kõrgema ja üks keskeriharidusega.

Sooliselt jagunevad respondendid:

- mehi 10, nendest eestlasi 6 ja venelasi 4;
- naisi 11, nendest eestlasi 5 ja venelasi 6.

Küsitleti 21 kutseõpetajat, kes erialati jagunevad järgmiselt:

- 10 käsitöömeistri (KM) eriala õpetajat, nendest 5 eestlast ja 5 venelast. Kõik 10 vastanut olid kõrgema haridusega;
- 4 kinnisvarahooldaja (KVH) eriala õpetajat, kõik eestlased. Vastanutest 2 olid kõrgema ja 2 keskeriharidusega;

- 3 trammi ja trolli lukksepp-elektriku (TT) eriala õpetajat, kõik venelased. Vastanutest 2 olid kõrgema ja 1 keskeriharidusega;
- 4 aineõpetajat, nendest 2 eestlast ja 2 venelast. Kõik 4 vastanut olid kõrgema haridusega.

Andmete analüüs

Eesti keele osa erialaõpetuses. 15 küsitletut vastas, et õppijad puutuvad eesti keelega kokku vaid eesti keele tunnis. Ilmselt pidasid respondendid silmas vaid õpetuse konteksti, sest TKAK on kool, kus 2006./2007. õppeaastaks on eesti ja vene õppekeelega rühmi esimesel kursusel võrd-selt. See aga tähendab, et võimalusi eesti keelt kuulda on rohkem kui vaid eesti keele tunnis. Neli küsitletud õpetajat õpetavad oma eriala vaid eesti keeles, üks vastanu kasutab oma õpetu-ses eesti keelt osaliselt. Õpilased saavad eesti keelt kasutada praktilisel olles, õpetajad õpetavad ka oskussõnavara. Teiste eesti õppekeelega kutsekoolidega õpilasvahetusi ei korralda ükski kü-sitletud õpetajaist.

Õppetöö vorm. Kõige rohkem kasutavad respondendid õppetöö läbiviimisel praktikumi (19 vastanut) ja loengut (15 vastanut). Üsna levinud on ka individuaalse või rühmakonsultatsiooni pakkumine (vastavalt 14 ja 11 respondenti). Seminari kasutab 8 küsitletud õpetajat.

Õppijate küsimustele vastamise viisid. Enamasti esitavad õppijad tekkinud küsimusi tunni käigus, tunni lõpus või pöörduvad individuaalselt õpetaja poole. Vaid kolm respondenti mär-kis, et õppijad kirjutavad neile. Umbes poolte vastanute meelest (10) arutavad õppijad tekki-nud küsimusi omavahel.

Erialatekstide otsimine. Õppetöös kasutatavaid tekste leiavad küsitletud õpetajad erialasest õppekirjandusest (18 vastanut) ja Internetist (15 vastanut). 14 respondenti on muu võimalu-sena märkinud enda koostatud materjalide kasutamist. Ka ajakirjandus on tekstide allikana populaarne (10 vastanut).

Tekstide valik. Kõige meelsamini konsulteeritakse tekstide valikul kolleegidega (18 vasta-nut), 13 respondenti peab koguni nõu sõprade-tuttavatega ning muude valikute hulgas mainiti ka abikaasat, endiseid kolleege ning vaid ühel korral erialaspetsialisti. Vaid neljandik (5 vasta-nut) arvestab õppijate arvamusega.

Tekstide lihtsustamine. Tekstide kohandamisel kasutab enamik respondente (17) keelelist lihtsustamist, pooled lühendavad tekste ja vaid 3 õpetajat 21 vastanust ei muuda tekste, vaid kasutab neid algsel kujul. Kasutatakse ka enda koostatud tekste, mis on otse õppijale kirjuta-tud.

Teksti mõistmist soodustavatest võtetest. Enamasti teksti lihtsustatakse, et muuta see õpilastele arusaadavamaks. Enamik respondente (15) esitab võtmesõnade ja terminite tõlkeid. Õpetatak-se lugema jooniseid, illustratsioone jm graafilist infot (14 vastanut), tõlgitakse raskemaid kohti (14 vastanut). Õpetajad koostavad teksti kohta küsimusi (13 vastanut). 10 respondenti kasutas ka muid teksti mõistmist soodustavaid võtteid: sõna pildiga asendamist, näidismaterjali kasu-tamist, teksti illustreerimist, oluliste lõikude ülerääkimist, selgitatakse välja, mis jäi õpilastel arusaamatuks ja missugused küsimused on neil seoses ülesannetega tekkinud jm.

Keelekeskkonnaülesanded. Õues õppimise võtteid ehk nn keelekeskkonnaülesandeid kasutab enamik respondente. Õpetajad loovad õpilastele eesti erialakeele praktiseerimiseks erinevaid võimalusi. 14 õpetajat korraldab erialaga seotud õppekäike (muuseumidesse, töökodadesse, firmadesse, ehitusmessidele, näitustele, praktikakohtadesse, tulevase tööga seotud ettevõtetes-se: Tallinna Trammi- ja Trollibussikoondis, Balti Laevaremonditehas, AS Tallinna Vesi jne).

11 vastanut tutvustab eestikeelset erialast kirjandust, 10 vastanut soovib vaadata erialaga seotud veebilehti, videomaterjale kasutab 6 vastanut. 5 vastanut peab oluliseks kutsuda tunnikülalisteks firmade ja ettevõtete esindajaid, 4 respondenti on muu võimalusena märkinud grafoprojektorit, kilel ettevalmistatud materjale, audiomaterjale, Interneti kasutamist teabe otsimisel jne.

Aktiivõpe. Aktiivõppemeetoditest kasutatakse kõige rohkem rühmatööd (17 vastanut) ja ajurünnakut (11 vastanut). Diskussioonivõrku kasutas 7 vastanut, võrdselt märgiti ära definitsioonikaartide kasutamist ning projektõpet (5 vastanut), samuti faktipüramiidi ja TTS-i (tean-tahan teada-sain teada) (4 vastanut). Kõige vähem kasutati ideekaarti (3 vastanut), Venni diagrammi ei märgitud kasutatavate aktiivõppemeetodite hulgas kordagi. Muude võtetena nimetati interaktiivset meetodit, provokatsioonilisi küsimusi jne.

Õpilase motiveerimine. Uuringust nähtus, et kutsekoolis on väga oluline õppijaid õppimisele innustada, sest paljudel puudub õpiharjumus või ollakse vähese motivatsiooniga. Õpilaste innustamisel kasutatakse kõiki võtteid: arvestatakse õppijate isiklike iseärasustega (18 vastanut). Enamik respondente (17) kasutab õpilastele jõukohast materjali, erinevaid õpivõtteid, tutvustab eriala praktilist poolt. Õppijatele räägitakse eriala perspektiividest (15 vastanut) ja antakse realistlik ettekujutus tulevases erialast (13 vastanut). Muude võtetena nimetati isiklikku eeskuju, teiste õpetajate eeskuju, võimalust valmistada kooli materjalist endale esemeid jne.

Ettevalmistus eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks. Kuna Tallinna Kopli Ametikool tekitab alles kolmandat õppeaastat, siis ei ole kutsekvalifikatsiooni eksameid veel korraldatud. Enamik respondente (15) vastas, et ei ole eestikeelse kutsekvalifikatsiooni eksamiga tegelenud. 13 vastanut arvas, et eesti keele õpetajad annavad eriala puudutavaid sõnu ja termineid, praktikajuhendajad valmistavad õpilasi ette eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks (12 vastanut). 5 vastanut arvas, et õppijaid aitavad ka erialal töötavad sõbrad, tuttavad või vanemad, 4 vastanut arvates aitab kooli karjäärinõustaja ja ainult ühe vastanut arvates valmistab õppijaid eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks ette kooli selleks palgatud inimene. Muude võimalustena nimetati sõpru, sõbrannasid, tuttavaid, vanemaid.

Kokkuvõte

Tallinna Kopli Ametikool on alles arenemisjärgus kool. Olulisemaks saavutuseks on see, et Tallinnas loodi munitsipalkutsekool, kus saab õppida ka lõpetamata põhihariduse baasil. Nii on 134 põhihariduseta noort leidnud endale võimaluse saada haridus ja omandada eriala. Käsitöömeistrite Koolis töötavad professionaalsed õpetajad, kellel on head teoreetilised oskused ja praktilised kogemused.

Tallinna Kopli Ametikoolis läbiviidud küsitlus näitas, et üleminek eesti õppekeelele on võimalik eesti rühmade arvu järk-järgult suurendades. Kool on kahe õppekeelega ning mitmed kutseõpetajad õpetavad nii eesti kui vene rühmi. Seega on õpilastel võimalus eesti keelt kuulda ja kasutada ka väljaspool eesti keele tundi ning samuti praktiliselt olles.

Kõige levinumaks õppetöö vormiks on praktikumid ja loengud, samuti kasutatakse õppetöö läbiviimisel individuaalseid ja rühmakonsultatsioone. Ka teised aktiivõppemeetodid ei ole kutseõpetajatele võõrad, kasutatakse edukalt nii rühmatööd kui ajurünnakut.

Õppetöökõks sobivaid tekste leitakse peamiselt erialasest õppekirjandusest ja Internetist, samuti kasutatakse enda poolt koostatud materjale. Tekstide valikul konsulteeritakse kolleegidega ning sõprade-tuttavatega. Autentset teksti enamasti lihtsustatakse ja selleks kasutatakse

erinevaid võtteid (võtmesõnade ja terminite tõlked, joonised, graafiline info jne, küsimused teksti kohta).

Õues õppimise võtteid kasutab enamik respondente: korraldatakse õppekäike, tutvustatakse eestikeelset erialakirjandust ning erialaga seotud veebilehekülgi. Õppijate õppima innustamisel on kutseõpetajad päris loovad: arvestatakse õppijate isiklike iseärasustega, kasutatakse jõukohast materjali, tutvustatakse eriala praktilist poolt ja perspektiive.

Küsitluse tulemusest selgus, et Tallinna Kopli Ametikooli õpetajad on oma ala spetsialistid. Neil on vastav haridus ja keeleoskus. Kasutades oma töös kaasaegseid õpetusviise, valmistavad nad ette tulevasi oskustöölisi.

Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool (TLMK) tegutseb alates 1971. aastast. Õpilasi on koolis umbes 1000. Koolis töötab 57 õpetajat, sh 17 kutseõpetajat. Õpetamine toimub vene keeles ning õpilaste emakeel on vene keel. Õpetatavad erialad on keevitaja, lukksepp, metallitöötaja, autoplekksepp-maaler, kinnisvarahoidaja, automaatik, auto ja masinate remontija, keskkonna- tehnikalukksepp.

Andmed respondentide kohta

Küsitleti 13 õpetajat, kellest 12 emakeeleks on vene keel. Küsitletutest on 7 kõrgharidusega ja 5 keskeriharidusega õpetajat, üks õpetaja ei vastanud sellele küsimusele. Kõik respondendid on kutseõpetajad. Küsitletute eesti keele oskus on valdavalt algtasemel: 7 õpetajat käivad algtaseme kursustel, algtaseme eksami on sooritanud 3, üks on sooritanud kesktaseme eksami ja üks leiab, et on keeleõpinguteks liiga vana.

Andmete analüüs

Eesti keelt õpetuskeelena ei kasuta respondentidest keegi, kuna kutsekoolis ei ole seda võimalust, mistõttu õppijad puutuvad eesti keelega kokku vaid eesti keele tundides.

Õppetöö vormidest kasutatakse peamiselt loenguid, individuaalseid konsultatsioone, vähem seminare ja üpris vähe praktikume ning rühmakonsultatsioone. Üks kutseõpetaja kasutab kombineeritud tunnivormi.

Küsimusele, kuidas saavad õpilased vastuseid aine- või erialatunnis tekkivatele küsimustele, anti sarnaseid vastuseid: õppijad küsivad tunni käigus, tunni lõpus ning küsivad ka individuaalselt. Märgiti ka, et kaasõppijad arutlevad omavahel tekkinud küsimuste üle, kuid see ei ole väga levinud. Ühe vastanu poole pöörduvad õpilased ka kirjalikult.

Erialatekste leiavad TLMK-i kutseõpetajad peamiselt erialasest õppekirjandusest ja erialasest ajakirjandusest. 9 respondenti otsivad tekste Internetist. Mõned üksikud kasutavad firma- de reklaammaterjale või teatmeteoseid ja käsiraamatuid.

Kolleegide nõu tekstide valikul kasutab 6 respondenti. Üks peab nõu veel direktori ja üks õpilastega. 4 märkisid oma vastustes, et otsivad materjali ise, ise jõuavad otsusele, mida kasutada ning nõu ei anna keegi. Osa õpetajaid kasutab teise eriala õpetaja nõuandeid. Et õppijatel oleks tekste lihtsam mõista, kasutavad respondendid üldjuhul lühendamist ja lihtsustamist, kaks vastanut ei muuda tekste üldse. Üks vastanu koostab õppijatele teksti põhjal konspekti.

Lihtsustavate võtetena kasutatakse enamasti teksti kohta küsimuste koostamist. Neli respondenti vastasid, et kasutavad tõlkimist teksti raskemates kohtades. Kuus vastanut arendavad graafiliselt esitatud info (joonised, illustatsioonid) mõistmise oskust.

Keelekeskkonnaülesannetest korraldavad 2 respondenti õppijatele erialaga seotud eestikeelseid õppekäike nt puhastusseadmete hoonetesse, 3 korraldavad erialaseid õppekäike. 2 õpetajat kutsuvad külalisesinejateks Firma Onninen esindajaid kui tunnikülalisi, kes koolitundides käies kasutavad ainult eesti keelt. 2 respondenti soovivad erialaga seotud veebilehti ja 2 kasutavad ka eestikeelseid õppematerjale.

Kümnendale küsimusele aktiivõppe võtete kasutamise kohta on kõik 13 märkinud, et kasutavad rühmatööd. Kasutatakse ka diskussioonivõrku (2 vastanut), mõiste- või definitsioonikaar-

ti (5 vastanut), ajurünnakut (2 vastanut), ideekaarti (3 vastanut). Kaks respondenti kasutavad projektülesandeid ja üks slaide materjali esitamisel.

Õppijate õppima innustamisel on kutseõpetajad päris loovad. Kõik respondendid kasutavad oma töös küsimusega kaasnevaid võimalusi: kasutatakse õppijatele jõukohast materjali (13 vastanut); erinevaid õpivõtteid (10 vastanut); arvestatakse õppijate isiksuslike iseärasustega (10 vastanut); tutvustatakse eriala praktilist poolt (11 vastanut); luuakse realistlik ettekujutus tulevases erialast (12 vastanut) ning räägitakse eriala perspektiividest (10 vastanut). Üks vastanutest otsib oma õppijatele isegi praktikatöökohti, millega annab õppijatele tunde, et neid toetatakse, mis omakorda tuleb kasuks õpetaja ja õpilaste vahelistele suhetele ning innustab õppijaid paremini õppima.

Küsimusele, kes ja kuidas aitavad õppijail valmistuda eestikeelseks kutsekvalifikatsiooni eksamiks, vastati, et kuna õppijatel on võimalus kutsekvalifikatsiooni eksameid sooritada emakeeles, ei ole ka kutseõpetajatel vajadust neid ette valmistada eestikeelseks eksamiks.

Kokkuvõte

TLMK on täiesti venekeelne. Kutseõpetajad on peamiselt traditsioonilise õpetusviisiga ning nende eesti keele oskus on enamasti algtasemel, tundides kasutatavatel meetoditel ning materjalidel on arenemisruumi. Küsitletud kutseõpetajate arvates piisab õppijate eesti keele oskuse arendamiseks sellest, et eesti keele ainekava sisaldab ka erialakeele õpetamist. TLMK lõpetajad peavad aga olema konkurentsivõimelised Eesti tööturul, seda enam, et koolis õpetatavad erialad on seotud klientide teenindamisega. Kindlasti tuleks kasuks, kui ka kutseainete tundides arendataks keeleoskust.

Narva Kutseõppekeskus on loodud 1. oktoobril 2000. aastal Narva Kutsekeskkooli, Narva Kergetööstuskooli, Narva Kaubanduskooli ja Narva Energeetikute Kooli baasil. Kutseõppekeskus paikneb kahes õppekompleksis, mis asuvad Narvas aadressidel Kreenholmi 45 (peahoone) ja Kalda 9.

Narva Kutseõppekeskuse peamised ülesanded on:

- põhi- ja keskkoolijärgse kutsekeskhariduse võimaldamine;
- tehnilise kutsekõrghariduse omandamise ettevalmistamine ja käivitamine;
- täiskasvanute täienduskoolituse ja (töötute) ümberõppe läbiviimine;
- erivajadustega inimeste koolitamine;
- gümnaasiumiõpilaste eelkutsealane koolitus;
- ettevõtjate koolitus;
- ettevõtjate info- ja konsultatsiooniteenus.

Narva Kutseõppekeskuse päevases õppes õppis 2005. aasta sügisel 2403 õpilast. Neist esimesel kursusel 1087, teisel kursusel 695, kolmandal 576 ja neljandal 45 õpilast. Teenindusosakonnas alustas 2006. aastal õpinguid 621 ja tehnikaosakonnas 456 õpilast. 2006. aasta seisuga õpib Narva Kutseõppekeskuses umbes 15 inimest, kelle emakeel on eesti keel. Ülejäänud õppijad on lõpetanud vene õppekeelega põhi- või keskkooli.

Andmed respondentide kohta. Küsitluses osales 29 kutseõpetajat, kelle seas oli üks inimene, kes on lõpetanud eesti õppekeelega kooli, üks inimene, kes valdas nii vene kui ka usbeki keelt ning 27 inimest, kelle emakeeleks on vene keel.

Respondentide eesti keele oskus oli üsna erinev: kõrgtasemel valdas eesti keelt üks inimene; kesktasemel 6 inimest, algtasemel 4 inimest. Vanad keeleoskuse kategooriad on 12-l vastanust: neljal C-kategooria ja kaheksal D-kategooria. Viis respondenti ei osanud oma keeleoskustaset määratleda.

Küsitleti enamasti erialaõpetajaid: 20 kutseõpetajat tehnikaosakonnast (erialadeks ehitus, metallitöö, puidutöö, automaatika, mehhatroonika, autotöö jne), 8 kutseõpetajat teenindusosakonnast (erialadeks toitlustus, turism, juhtimine ja haldus, arvutiteenindus jne); üks respondent oli üldaineõpetaja.

Andmete analüüs

Eesti keele osa erialaõppes. Enamus (19 vastanut) arvab, et õppijad puutuvad eesti keelega kokku vaid eesti keele tunnis. 7 inimest vastas, et eesti keelele pole üldse mingit osa nende eriala õpetuses. 6 inimest vastas, et osa erialaõpingutest toimub eesti keeles (terminoloogia, kutsealane eesti keel, tõlkimine). 7 inimest vastas, et õppija saab eesti keelt kasutada praktiliselt olles. Üks inimene märkis, et korraldatakse õpilasvahetusi eesti õppekeelega kutsekoolidega. 2 inimest vastas, et osa erialaõpingutest toimub eesti keeles (toitlustusalane eesti keel, infotehnoloogia-alane eesti

keel, erialatehnoloogia). Üks respondent viib erialaõpetust läbi eesti keeles ning kasutab tundi-des eestikeelset erialaterminoloogiat (lüümikutel) kõrvuti venekeelsete terminitega.

Õppetöö vorm. Lähtudes vastustest küsimusele nr 3, võib väita, et meie respondendid kuu-luvad nende õpetajate hulka, kes õppijatega kohtumisteks valmistudes kaaluvad erinevaid lä-henemisi. Enamik õpetab loengu (25 vastanut) või praktikumi vormis (26 vastanut) ning kasutab rühma- ja individuaalseid konsultatsioone (21 vastanut). Need on kergemad õpetamis-vormid – õpetaja loeb eelnevalt ettevalmistatud materjali klassile ette või annab praktilise üles-ande, kontrollides selle täitmist ja hinnates lõpptulemust.

Mainiti ka niisuguseid võtteid nagu seminar (9 vastanut), testid (1 vastanu), mängud/loo-minguline töö (2 vastanut), e-õpe ja video- ning audiokursused (1 vastanu), mida saab jaotada kahte rühma:

- 1) loomingulised võtted – õpetamine mängude, joonistamise, plakatite tegemise jm kaudu;
- 2) iseseisva töö võtted – eksamite ja testide sooritamine, ettevalmistus seminarideks ja ettekan-neteks, e-õpe jm.

Kõik õpetajad ei rakenda oma töös mängulisi võtteid, kuna see nõuab õpetajalt väga loo-mingulist lähenemist. Iseseisev töö on vajalik ning ilma selleta pole võimalik õppijate teadmisi ja oskusi täies mahus kontrollida. Kuna kutsekoolides õpivad ka erivajadustega inimesed ning õppijad, kel on põhikoolis õppides olnud raskusi, eelistavad mõned õpetajad kasutada iseseisva töö võtteid vaid väheses mahus.

Õppijate küsimustele vastamise viisid. Kui õppijatel tekivad aine- või erialatunnis küsimused, siis õpetajad eelistavad, et õpilased küsiksid kohe tunni käigus (25 vastanut), tunni lõpus (19 vastanut) või pöörduksid õpetaja poole individuaalselt (22 vastanut). Nii on kergem ja tule-muslikum reageerida sellele, millest õppija aru ei saanud või milles ta abi vajab. Õpetaja võib ka ise reguleerida, millal ta õppijalt küsimusi ootab. Selline lähenemine distsiplineerib õppijaid, kuna nad peavad esitatavad küsimused läbi mõtlema ega sega loengutel vahele. Igale Narva Kutseõppekeskuse õpetajale saab küsimusi esitada õpetaja konsultatsiooniajal – vähemalt kahe tunni jooksul nädalas, kui õppija ei soovi tunnis küsida. Lisaks konsultatsiooniaegadele on igal õpetajal elektronpost ning õppijad on teadlikud, et ka nii saab õpetajaga ühendust võtta. Viis küsitletut kasutab õppijatega elektroonilise suhtlemise võimalust. Väga levinud viis tekkinud küsimusele vastuse leidmiseks on arutada seda oma klassikaaslasega (19 vastanut), mis ühelt poolt on hea, sest õppijad jõuavad sel moel ise arutelu käigus vastuseni. Juhul, kui selline arut-lus toimub õppetunnis, võib see õppetööd segada.

Erialatekstide otsimine. Õppematerjali koostamisel kasutavad õpetajad erialast kirjandust (25 vastanut), Interneti (28 vastanut), erialajakirju (27 vastanut) ning muid ajakirju. On aru-saadav, et hetkel muutub meie maailmas kõik väga kiiresti, õpetaja peab erialal toimuvaga alati kursis olema, kuna ta õpetab tulevase spetsialiste. Seepärast on Internet ning ajakirjad tänuvää-rsed infoallikad, millest võib leida ammendaval hulgal kaasaegset teavet õpetajaid huvitavate teemade kohta. Sõltuvalt õpetaja loomingulisusest uuendatakse ja täiendatakse erialaõpinguid televisiooni, reklaambrošüüride, koolituste/lähetuste ajal saadud materjalide jm abil.

Tekstide valik. Erialatekstide valikul ja õppematerjali koostamisel üldse paluvad õpetajad pä-ris tihti nõu oma kolleegidelt (17 vastanut), teiste erialade õpetajatelt (11 vastanut), sõpradelt/ tuttavatelt (8 vastanut), õpilastelt (6 vastanut). Peab märkima, et õppematerjali koostamine ja

õpetamine üldse on õpetajate jaoks väga isiklik asi ning mõned õpetajad arvestavad erialateksti ja õppematerjalide ettevalmistamisel ainult oma nägemuse ja arvamusega.

Tekstide lihtsustamise võtted. Kutsekoolidesse tulevad tihti nõrgad õppijad, kes ei suuda keerulisest materjalist aru saada, paljud õppijad ei hakka isegi pingutama, et teksti lugeda. Selleks, et kaasata õppijat õppeprotsessi, tuleb teksti kohandada konkreetse õppija või õpperühma jaoks. Õpetajatele meeldib kõige rohkem teksti lihtsustada (25 vastanut) ja lühendada (17 vastanut). 4 respondenti ei muuda tekste, vaid kasutavad neid alati algsel kujul. Mõned õpetajad täiendavad teksti jooniste, diagrammide, illustatsioonide või teiste lühikeste tekstidega. Küsitletute seas on väga vähe neid, kes kasutavad tunnis eestikeelseid tekste või õppematerjale, sest õpetajad ei valda ise eesti keelt.

Teksti mõistmist soodustavad võtted. Selleks, et võõrkeelse teksti mõistmine oleks õppijatele kergem, kasutavad õpetajad järgmisi võtteid:

- õpetavad lugema jooniseid, illustatsioonid jm graafiliselt esitatud infot (23 vastanut);
- esitavad võtmesõnade ja terminite tõlked (22 vastanut);
- tõlgivad raskemad kohad tekstis (9 vastanut);
- kaks küsitletut ei kasutaks mingeid abistavaid võtteid.

Keelekeskkonnaülesanded. Tund peab olema huvitav ning selle saavutamisel on abiks ka nn keelekeskkonnaülesanded: kuna õppijad peavad oskama eesti erialakeelt, loovad õpetajad õpilastele erinevaid võimalusi eesti keele praktiseerimiseks. 13 õpetajat soovib vaadata erialaga seotud veebilehti, 12 õpetajat tutvustab ise eestikeelset erialakirjandust, koguni 11 õpetajat korraldab õppekäike ja 9 õpetajat kasutab videomaterjale. Kuigi tunnikülaliste kutsumine pole väga levinud võte, kasutab seda võimalust õppetöö elavdamiseks 8 vastanut. Samas ei kasuta 13 õpetajat 29 küsitletust õppetöös mingeid (keele)keskkonna võimalusi õppetöö tulemuslikumaks muutmiseks.

Aktiivõpe. Aktiivõppe erinevad võtted ei ole Narva Kutseõppekeskuse õpetajatele võõrad. Kõik 29 vastanut kasutavad õpetuses rühmatööd ning suur osa diskussioonivõrku (22 vastanut) ja ajurünnakut (21 vastanut). Umbes kolmandik vastanutest kasutab mõiste- või definitsioonikarti (13), projektülesandeid (13) ja võtet tean-tahan teada-sain teada (10 vastanut). Faktipüramiidi kasutab viis respondenti. Üksikud küsitletud õpetajatest märkisid ka ideekaardi (3), Venni diagrammi (2) kasutamist. Muude võtetena nimetati arvuti kasutamist, mängu, dramatiseeringuid jne.

Kõige populaarsem on ikkagi rühmatöö, sest rühmatöös on igal õppijal võimalus oma arvamust avaldada ning aktiivselt kaasa töötada.

Õpilaste motiveerimine. Õppijate motiveerimisel kasutatakse kõiki küsitluses pakutud variante: räägitakse eriala perspektiividest (29 vastanut), tutvustatakse eriala praktilist poolt (28), antakse realistlik ettekujutus tulevases erialast (26), kasutatakse erinevaid õpivõtteid (25), arvestatakse õppijate isiksuslike iseärasustega (24) ja kasutatakse õppijatele jõukohast materjali (23).

Ettevalmistus eestikeelseks kutse kvalifikatsiooni eksamiks. Narva Kutseõppekeskuses korraldatakse hetkel kutseeksameid kokkadele, ehitajatele ning keevitajatele. Eksamid toimuvad valdavalt vene keeles ning õppijate kutseeksamiks ettevalmistamisega tegelevad erialaõpetajad (7), praktikajuhendajad. Kui eksam on eesti keeles, siis tegelevad õppijate ettevalmistusega eesti keele õpetajad koostöös erialaõpetajatega.

Kokkuvõte

Narva Kutseõppekeskuse töötajatest enamik on venelased, mis on tingitud sellest, et kool asub Narva linnas, kus 90% elanikest on venekeelsed. Narvas on ainult üks eesti õppekeelega gümnaasium ning seetõttu on ka kooli õppima asunud põhiliselt vene keelt rääkivad abiturientid, kellel võimaldatakse õpinguid jätkata vene keeles.

Küsitlus näitas, et kõik õpetamisega seonduv on otseselt sõltuv õpetajate aktiivsusest ja motivatsioonist. Venekeelses keskkonnas on raske näha vajadust erialaainete õpetamiseks eesti keeles ning õpetajate eesti keele oskuse tase ei võimaldagi seda teha. Samas on küsitletud õpetajad kaasaegsete õpetusviiside suhtes avatud, mistõttu eesti keele osaline kasutamine kutseõppes ei oleks edaspidi võimatu. Kool peab teadvustama, et valmistab ette tulevasi oskustöölisi kogu riigi tööturu jaoks ning elanike mobiilsus töö leidmiseks suureneb pidevalt. Kuigi õppijad võivad plaanida, et jäävadki Ida-Virumaale ning ei lahku kodukohast, võib soodne tööpakkumine mujalt Eestist sundida neid plaane muutma.

Irina Kornilova*Inglise keele õpetaja*

Kõigepealt tuli mul hirmust üle saada ning hakata rääkima. Tundsin, et paljudele oli see vastumeelt, mina aga ei teinud väljagi, aina kõnelesin ja kõnelesin. Nüüd saan väga konkreetset ja kindlalt öelda, et julgus on tõesti edu pant! Ma rääkisin igal pool: apteegis, poes, teenindusasutustes, kus vähegi võimalust oli. Mõned kippusid vene keelele üle minema, mina aga rääkisin ainult eesti keeles, just nii, kuidas oskasin. Nüüd olen kahed kursused läbi käinud, alg- ning kesktaseme eksami edukalt esimese korraga sooritanud. Üritan ise oma kõneoskust arendada: kuulan raadiot, loen ajalehti, kõnelen oma eestlastest tuttavatega ainult eesti keeles.

Kursustega jäin igati rahule. Väga palju on mind aidanud eesti keele õpetajad, eriti Serafim Lapõnin. Paar aastat tagasi oli eesti keeles kõnelemine minu jaoks utopia. Nüüd aga võin ka teistele kinnitada, et kuigi esialgu on võib-olla raske seda kõike ära kannatada: aega on vähe, õhtul oled väsinud, pähe tulevad mõtted, et jätaks ehk kogu selle jama maha (laulusõnadki ju ütlevad „ela oma elu”), kuid see on ajutine seisund. Kui hakkad kaaluma, mõtlema tuleviku peale, kursusekaaslastele, tuleb jälle tahe edasi minna.

Ma ju oskan vene, inglise ja rootsi keelt, miks ma siis eesti keelega ei peaks hakkama saama? Leian vastuse oma tegudes ning lähen edasi. Nüüd olen täitsa kindel, et saan selle ülesandega hakkama.

Irina Kuprijanova*Kutse-eeetika õpetaja*

Minule, endisele Kohtla-Järve elanikule, on eesti keele õppimine loomulikult raske. Aastadki on jõudnud tsipa kaugemale ära joosta, kui seda tahaks. Ainuke, mis mind hoiab täna veel tasemel, on tahe keel ikkagi enam-vähem selgeks õppida. Võib-olla on mul üks suur eelis teiste kolleegide ees: mul ei ole hirmu eesti keele õppimise juures. Asja teine külg on selles, et ma sooritasin juba ammu algtaseme eksami ning nüüd ei tunne ma mingit survet ei juhtkonna ega eesti keele õpetajate poolt. Psühholoogiliselt on mul teistest palju kergem edasi minna. Suurt abi osutavad loomulikult ka meie kooli eesti keele õpetajad: nad toetavad mind pidevalt, tulevad alati appi, pärivad möödaminnes, kuidas keeleõppimine läheb.

Loomulikult on õppimine ka mulle raskevõitu. Kursused on pärast tööd, kui olen juba väsinud, aastadki võtavad oma – sõnade õppimine pole enam kerge, kodus tahaks pigem puhata kui midagi eesti keeles sibilida. Eesti keeles ajalehti lugeda eriti ei viitsi, raadiot üritan mõnikord kuulata, nii et pea paks. Filme vaatan teinekord subtiitritega, kuid see väsitab silmad ära. Seega ei ole eesti keele õppimine minu jaoks kerge. Pigem vastupidi: väsimus teeb oma töö. Võib-olla siis, kui sõidaks näiteks Saaremaale, saaks ehk eesti keele suhu. Praeguse elukäigu juures ei ole mul küll sellist optimismi. Võib-olla sooritan kesktaseme eksami, saan dokumendi kätte, aga et ma hakkam eesti keeles rääkima, sellesse ma väga ei usu.

Natalja Vinogradova*Vene keele ja kirjanduse õpetaja*

Eesti keelt olen ma alati meelsasti õppinud, mul vist vedas. Minu ümber olid alati lahked, heasüdamlikud inimesed, kes mind aitasid. Kursustega jäin igati rahule, tore oli! Õpetaja oli vahva,

kursusekaaslased samuti ja kõik oli suurepärase. Nüüd vaatan hea meelega filme ja olen uhke, et saan praktiliselt kõigest aru. Minu abikaasa on eestlane ning meie kodukeel ongi eesti keel.

Kesktaaseme eksami sooritasin alles teisel katsel sel aastal, kuid ebaõnnestumine ei toonud minu kenasse noorde ellu mingit nõrdimust. Pigem vastupidi, sain aru, millega on vaja veel usinasti tööd teha. Nüüd on mul kavas kõrgtaseme eksam sooritada ning oma kõnekeelt veelgi arendada.

Niina Smirnina

Tallinna Teeninduskoolis üldainete õpetaja

Mina sündisin ja sain hariduse Minskis. Lõpetasin Valgevene Ülikooli ja sain hea töökoha Minski Linna Täitevkomitees. Seejärel muutus mu elu järsult. 1984. aastal abiellusin ja asusin elama Tallinna. Siis ma ei arvanud, et minust saab välismaalane. Tekkis keeleprobleem – head töökohta ma ei saanud ja läksin tööle kooli. Abikaasa viis mind kohe keelekursustele Mainorisse. Aga seal oli pikk järjekord ja oeldi, et mind kutsutakse kuue kuu pärast uuesti. Kahjuks sama aasta jooksul enam vastust ei tulnud ja helistati alles pärast seda, kui olin juba lapse sünnitanud ega saanud kursustele minna. Edasi õppisin ma mitmetel eesti keele kursustel ja maksin selle eest palju raha.

Esialgul sooritasin C-kategooria eksami ja hiljem algtaseme eksami. Kahjuks ma ei valda eesti keelt suhtlustasemel. Olles õppinud paljudel kursustel, arvan, et seal ei õpetata suhtluskeelt, vaid valmistatakse ette teatud teemasid eksami sooritamiseks, suhtlemine on minimaalne. Keelekursusi on kerge avada, kui õppeaeg on vähem kui kuus kuud. Siis ei ole vaja litsentsi ning seepärast töötavad kursustel need, kes valdavad küll keelt, aga ei oska õpetada ega valda eesti keele õpetamise metoodikat. Nägin tihti (20-aastase staažiga pedagoogina), et keeleõpetaja ei tea, mida kursustestega peale hakata ja lihtsalt viidab aega. Õpetaja annab ülesande suhelda omavahel eesti keeles ega paranda vigu! Vestlus on mõttetutu, kuna korratakse samu vigu. Kas mul ei vedanud või puudub välismaalastele eesti keele õpetamiseks hea metoodika?

Jääb mulje, nagu oleks mul madal intellektuaalne tase, et ma pole pika aja jooksul suutnud eesti keelt omandada. Kuid ma ei ütleks nii: täiendan end pidevalt erialal, oskan töötada arvatuga, lõpetasin Tartu Ülikoolis logistika eriala (tehnikavaldkonna õpetaja). Muidugi saan ma aru, et suurimaid vigu minu elus on see, et ma pole siiani eesti keelt omandanud. Seetõttu olen sattunud ka ebaseadmiselisele olukorrale. Mul tekkis seletamatu psühholoogiline barjäär. Kuid nüüd otsustasin, et pean selle tõkke tingimata ületama, muidu ei juhtu üldse midagi.

Möödunud nädalal võtsin kindlaks nõuks, et hakkam oma kolleegidega suhtlema ainult eesti keeles. Reaktsioon oli muidugi erinev. Ühed kolleegid ütlesid: „See on väga hea mõte“, nad toetavad mind ja parandavad minu vigu. Teised kolleegid suhtusid irooniaga öeldes: „Proovi, proovi“. Nende suhtumine puudutas mind sedavõrd, et otsustasin, maksku mis maksab, mina hakkam eesti keelt rääkima!

