

Philologia Estonica

T A L L I N N E N S I S

MITMEKEELSUS, KEELEOMANDAMINE, -ÕPPIMINE JA -ÕPETAMINE

*Multilingualism,
language acquisition,
learning and teaching*

Tallinna Ülikooli Kirjastus
Tallinn 2025

Philologia Estonica Tallinnensis 10 (2025)

Mitmekeelsus, keeleomandamine, -õppimine ja -õpetamine

Multilingualism, language acquisition, learning and teaching

Philologia Estonica Tallinnensis eelkäija on Tallinna Ülikooli Eesti Keele
ja Kultuuri Instituudi Toimetised (ilmus 2004–2015, ISSN 1736-8804)

Väljaannet on toetanud Eesti Teadusagentuuri grant PRG636 „Eesti siirdekultuuri
arengumustrid (1986–1998)“ ja Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudi
uuringufond

Toimetuskolleegium / Advisory Board

Helle Metslang (Tartu), Margit Langemets (Tallinn, Eesti Keele Instituut),
Meelis Mihkla (Tallinn, Eesti Keele Instituut), Renate Pajusalu (Tartu, Tartu
Ülikool), Maria Voeikova (Viin/Sankt-Peterburg), Cornelius Hasselblatt
(Zuidhorn / Eesti Teaduste Akadeemia), Epp Annus (Tallinna Ülikool /
Ohio State University)

Peatoimetaja/ Editor-in-Chief: Reili Argus

Toimetajad/Editors: Tiina Rüütmaa, Anna Verschik

Eesti keele toimetaja/Estonian language editor: Siiri Soidro

Inglise keele toimetaja/English language editor: Mara Woods

Kaanefoto: Roman Nogin / Shutterstock

Autoriõigus: Tallinna Ülikooli Kirjastus ja autorid, 2025

ISSN 2504-6616 (trükis)

ISSN 2504-6624 (võrguväljaanne)

Tallinna Ülikooli Kirjastus

Narva mnt 25

10120 Tallinn

www.tlupress.com

Trükk: Grano Digital

SISUKORD

Ene Alas

Assessing Multilingual Learners:

Global Findings Informing Research Needs in Estonia 5

Mitmekeelsete õppijate hindamine: välisuuringute tulemused

Eesti vastavate haridusuuringute suunanäitajana. 26

Márta Csire, Veronika Szabó

Hungarian as a Heritage Language in the Austrian

Higher Education System: Morphological Features

of Young Adults' Written Language Use 28

Ungari pärandkeel Austria kõrgharidussüsteemis –

noorte täiskasvanute kirjaliku keelekasutuse

morfoloogilised iseärasused. 52

Aida Hatšaturjan, Inna Adamson

Game-based learning in university-level Russian

language courses: Exploring student perspectives 54

Mängupõhine vene keele õpe kõrgkoolis:

üliõpilaste perspektiivi uurimine. 79

Helin Kask

Inglise keele kasutusest Eesti taskuhäälingutes ja vlogides 80

On the use of English in Estonian vlogs and podcasts 107

Merje Miliste, Natalja Zagura

„Minu õpetajaks oli televiisor“:

televisioon kui keelekeskkond 108

“A TV set was my teacher”:

television as a language environment. 135

Tiina Rüütmaa, Piret Baird

Eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskusest ja selle arengust mitmekeelses klassis	136
<i>Estonian Language Proficiency and Its Development in Multilingual Classrooms Among Children Acquiring Estonian as a Second Language.</i>	163

Kristiina Tedremaa-Levorato, Jana Stahl, Eva-Tiina Pölluste

<i>Aiboland</i> ja rootsi keele taasintegreerimine	164
<i>Aiboland and the reintegration of the Swedish language.</i>	185

Ilona Tragel, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Novek

Tartu Ülikooli üliõpilaste keeleteadlikkus nende keelekeskkonna ja teiste keeltega kokkupuudete näitel . . .	186
<i>Language Awareness Among the Students of the University of Tartu in Relation to Their Language Environment and Contacts with Other Languages.</i>	206

ASSESSING MULTILINGUAL LEARNERS: GLOBAL FINDINGS INFORMING RESEARCH NEEDS IN ESTONIA

Ene Alas

Tallinn University

Abstract. The article establishes the research needs regarding the assessment of multilingual learners (MLs) in Estonia in relation to the advances made in the field abroad, keeping in mind the changing Estonian schooling context (transition from Estonian/Russian-medium education to Estonian-only medium education, i.e. a situation where the students' schooling language is Estonian). The article identifies MLs as a heterogeneous group whose assets (e.g., multilingual access to information) as well as hurdles in the assessment process of studying via a foreign language/L2 (comprehension of instructions, managing time, responding to tasks, etc.) have increasingly been the focus of educational research abroad. With regard to the similarly heterogeneous Estonian MLs, virtually no research is available about the ML assessment participants and processes here. Research needs are then proposed with regard to Estonian MLs' assets, teachers' ML assessment practices, ML behavior during assessment, ML assessment tools, and ML assessment frameworks.

Keywords: multilingual learner assessment, multiliteracy, learner assets, assessment hurdles, translanguaging, accommodation, assessment frameworks

Introduction

Multilingual learners (MLs) are defined in research literature as “students with the ability to navigate school in more than one language” (Nordmeyer 2023: 248). This definition has been proposed with a view of focusing on those students' potential strength to bring knowledge

and experience via an additional language into the learning process. Known as an ‘assets-based approach’ (cf. Gottlieb 2024), it rests on the belief that those students’ difference in cultural backgrounds (including their home language proficiency) from that of their classmates’ is an advantage rather than a drawback. The view is juxtaposed to the ‘deficit-oriented stance,’ (cf. Fitzpatrick et al. 2024, Gottlieb 2024), which focuses on the MLs’ struggle with their studies if their schooling language is not their first language. Gottlieb (2024) asserts that “assessing multilingual learners only in one language when, in fact, these students are bi/multilingual is a fallacy” (51) and echoes the conclusion drawn in a multitude of contexts that evaluating MLs solely in just one language constitutes a pertinent social justice and educational equity issue, which consequently restricts both students and educators in terms of available options and undermines their opportunities for development (ibid.).

The current article reviews the current research regarding the peculiarities of ML assessment participants and the challenges that emerge in the assessment process. The focus then shifts to available information about ML assessment practices in Estonia. After establishing Estonian MLs as a heterogeneous group, suggestions are made about what issues need further research in Estonia to create more informed, equitable assessment conditions for Estonian MLs.

The research questions for the current article are as follows:

- What ML assets and respective assessment challenges does international research currently uncover?
- What kind of studies can facilitate more informed and equitable ML assessment decisions in Estonia?

Multilingual Learner Assets

Research overwhelmingly agrees that although MLs face challenges while studying through the medium of a foreign language, they also come with a set of assets. Marsh et al. (2020) maintain that MLs have an “advantage in relation to aspects of problem-solving, including abstract

thinking skills, creative hypothesis formulation, higher concept formation skills, and overall higher mental flexibility” (9). By having more than one language at one’s disposal, MLs have a ‘metalinguistic advantage’ (ibid, 10) – an ability to juxtapose language/communication use in different languages. Gallagher and Scrivener (2024) and March et al. (2020) all refer to the additive outcome of multilingualism – the reciprocal enrichment of the languages known to the user/learner. Marsh et al. (2020) also highlight the MLs’ superior “ability to retain, organize, store and retrieve information” (ibid, 11), testifying to a different kind of brain-functioning compared to monolinguals. What transpires then is that “having access to multiple languages offers MLs options to deepen and expand their language development and learning” (Gottlieb 2024: 50). Proceeding from these findings, MLs are in a good position to tackle higher order thinking skills with classroom tasks and in assessment situations. Thus, in addition to remembering facts, comprehending concepts, and applying the said knowledge, ML instruction and assessment tasks should call for a display of analysis, synthesis, and evaluation (Bloom et al. 1956) with systems of evaluating assessment results in place.

Having access to multiple languages leads learners to engage in translanguaging, a skill inaccessible to monolingual students. García (2009: 140) defines ‘translanguaging’ as “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.” The term ‘translanguaging’ places the focus on the different kinds of communicative practices and linguistic repertoires of MLs in the process of making meaning. Karkar-Esperat (2025) finds that translanguaging happens “on different language levels [...] involving all language skills [...] where students compare different structures of texts in different languages [...] reflect on languages to increase their metalinguistic awareness [...] identify morphemes, [...] codeswitch” (121), etc. Lopez and Turkan (2025) show that during the completion of classroom tasks, MLs use a variety of resources to convey the meaning of particular objects and processes

on the one hand, and engaged in various translanguaging practices (using English, Spanish or their combination) as well as oral, written, or multimodal responses, on the other, to describe and explain the outcome. They maintain that traditional content assessments where the MLs are restricted to using just one language can misjudge their content understanding due to the limited proficiency of the assessment language. Shohamy (2006) points out that in addition to words, learners use many additional modalities – “visuals, graphics, fashion, images, music, hip-hop, dance, food, silence, etc.” (15) – to convey meaning and refers to this feature as ‘*linguaging*’ (ibid.). ML language is reported to frequently display multimodality (Fitzpatrick et al. 2024, Nordmeyer 2023) which suggests that the assessment tools designed for measuring ML’ subject knowledge should allow for different modalities, too. Failure to include different modalities may be viewed as construct underrepresentation (Mahoney 2024: 57), a situation where the test content is not reflective of students’ relevant knowledge or skills. This, in turn, represents a validity threat in assessment. Karkar-Esperat (2025) and Lopez and Turkan (2025) all underscore the importance of inclusive assessment practices that incorporate multimodal approaches and value students’ diverse linguistic and cultural backgrounds. These inclusive practices ‘enhance teachers’ comprehension and empower students to effectively communicate complex academic ideas and relationships, leading to increased engagement and improved learning outcomes [...] enhancing teaching and assessment practices (Lopez and Turkan 2025:21). Fine recommends that teachers engage in a ‘translanguaging pedagogies framework’ (2022: 194–195) consisting of three components: a translanguaging stance (a system of respective beliefs), a translanguaging design (tasks and assessment which purposefully involve translanguaging), and translanguaging shifts (small instructional adjustments deriving from the classroom situation at hand). She maintains that “incorporating translanguaging into pedagogical and assessment designs enables students to express their ideas through their entire linguistic repertoire and enables teachers to see

students' understandings in a more nuanced and complete manner" (208). Nordmeyer (2023: 17) corroborates this claim, demonstrating that translanguaging in assessments can improve engagement, confidence, and the accurate reflection of students' knowledge, even if their English skills are still developing.

Multilingual Learner Assessment Hurdles

The overall goal of assessing MLs is affording them terms that are fair and equal all other learners in the given context of demonstrating their knowledge and skills during both formative and summative assessment practices. The section reviews various sources of inequality in the assessment process for MLs.

'Schooling language', also termed 'academic language', is something that MLs constantly contend with. Although MLs represent a wealth of linguistic and cultural backgrounds – for example, in Estonian classrooms, 60 different languages are represented (Haridusilm) – their academic achievement needs to be demonstrated in a language that is not their first language but the use of which they nevertheless need to accept (Souto-Manning 2021). Academic language deficit – i.e. lack of appropriate lexical, grammatical, and discourse knowledge and skills to function adequately within a particular subject context – has been shown to account for lower test scores of multilingual students compared to their non-multilingual peers (Karkar-Esperat 2025: 118) with the difference increasing at higher school levels. Because MLs come with a multitude of literacy levels in their languages, their response to classroom assessment practices varies widely. Research findings here point to limitations of traditional assessment methods. Lenski et al. (2006) state that "all assessments in English are also assessments of English" which means that the schooling language proficiency of the student will affect the test score of the test taker. There is a significant language demand inherent in most assessments, especially in content areas. Curricular subjects, e.g., physics, chemistry, history, geography, are

linguistically and conceptually complex, with technical and culturally embedded vocabulary, as well as complicated grammatical structures and discourse patterns. Inadequate receptive skills in the assessment language may prevent the student from understanding the requirements of the task and result in poor task completion. On the other hand, the student may grasp what is expected of them but, because of inadequate productive skills, still fail to demonstrate their control of the subject adequately. Thus, for example, checking student subject knowledge with the help of large-scale multiple-choice tests, monolingual matching tasks, and essay questions could potentially pose validity concerns for MLs, as the completion of such tasks is solely dependent on language proficiency and can thus produce an inaccurate picture of MLs' command of the subject.

We can also look at this as deficient ways of measuring knowledge that does not allow students to display their knowledge accurately, i.e. an assessment tool that is not performing the way it should. Assessment practices should be tied to instructional practices. As it is, there can be a discrepancy between instruction and assessment language – the language used by teachers in the classroom and the language used in assessment tasks. Assessments might use more complex or less frequent linguistic structures than the students have encountered during instruction, impacting performance (Fine 2024, Mahoney 2024). Also, if the assessment tasks are not scaffolded similarly to instructional tasks, students may consider the assessment to be unfair, as they feel deprived of the tools they became used to during instruction (Butler and Stevens 1997). Since scaffolding during instruction means explicit academic vocabulary instruction, visual aids, graphic organizers, modified materials, and multiple modalities of presentation, aspects of it should feature in assessment processes as well. Another consideration is MLs' familiarity with task completion strategies. Unless properly instructed and familiarized with effective strategies to manage particular assessment task types, students are left to their own devices. Fitzpatrick et al. (2024:25) show that MLs often use flawed logic and test-taking strategies, or recall isolated words to answer questions,

masking their actual understanding of the content, also pointing to the need for carefully designed assessment tools that pre-empt such strategies. Mahoney (2024) discusses the problem in terms of ‘construct irrelevant variance’, presence of extraneous, uncontrolled variables that affect assessment outcomes, and sees it as “a major validity threat for test scores of MLs” (55). The assessment task development, thus, is of particular importance to ensure that MLs can demonstrate their subject knowledge and skills in spite of their less than perfect language control.

Teacher beliefs about learners, including MLs, affect their pedagogical choices of managing teaching in the classroom and assessing ML student performance. Gallagher and Scrivener (2024), having reviewed numerous articles on teacher beliefs about MLs, found that teachers frequently voiced dominant language beliefs, i.e., the need to foster the use and development of the schooling language, whereas the heritage language was seen as additional or secondary. They “assumed no responsibility for supporting the students’ multilingualism or H[eritage]L[anguage] maintenance” (834). The study also found that the teachers in the studies generally believed that MLs lacked in subject knowledge. They tended to focus on what the ML students did not have – specifically language ability and literacy – and overlooked their assets, e.g., the knowledge of their home language (*ibid.*). Given said beliefs, change may be called for in in-service teacher education with a focus on what is known about a multilingual mind. Mahoney (2024) sums up the discussion by showing that MLs are simultaneously seen on a continuum of promise and deficit, i.e., “what the student knows and can do relative to multiple measures and [...] what the student does not know relative to one measure” (71). The two views are present together in school systems with state systems generally representing the deficit view, i.e., what the learners are lacking and the classroom assessment practices attempting to represent the view of promise (8). The challenge for the educators is if they “can look at MLs through a lens of promise within an accountability system focused on what children cannot do” (73).

Frameworks for Multilingual Learner Assessment and Best Practices

Research related to the assessment of ML student performance (Gottlieb 2024, Karkar-Esperat 2025, Marsh et al. 2020, Mahoney 2024) has proposed visions for the 21st century education system and how assessment should feature in those visions. Researchers envisage a substantial change in what is included in the curriculum on the one hand, and how the curriculum content is managed, i.e., how knowledge and skills are taught and learned including how that learning is documented and assessed.

Marsh et al. (2020:4) see 21st century education as enhancing systems thinking (the ability to detect patterns and interdependency of phenomena) to develop global competences (cf. Castaneda Valle 2024, OECD 2025) combining crystallized intelligence (drawing conclusions from prior knowledge) and fluid intelligence (processing information in novel, creative, and innovative ways). In language education, they profess an approach which is very much in line with the Common European Framework of Reference's Companion Volume (CEFR CV); it is an action-oriented approach that sees the language user/learner as a social agent, autonomously engaging in real-life tasks constructed around purposefully selected notions and functions derived from their needs (2020: 22). Marsh et al. (2020) maintain that "successful language learning requires a blend of language learning and language acquisition through high-impact dialogic teaching and learning activities which are meaningful, relevant, and engaging." (14). As the 21st century school's goal is to develop creative and innovative students relying on systems thinking using all languages available to them, assessment of knowledge should move "from standardized tests which measure crystallised intelligence" (15) to tests measuring "both crystallised and fluid intelligence" (ibid.).

Gottlieb (2024) highlights the need to build the assessment approach on identifying the most pertinent modern linguistic, psychological, and multilingual language learning theories. Of the latter, funds

of knowledge, multiliteracies, translanguaging, and linguistic and cultural sustainability are deemed to yield approaches most useful for fair and valid assessment practices. Gottlieb recommends that a three-step approach be adopted for MLs: first, teachers make language choices available to students (i.e., inform them which language(s) they can use during assessment); next, together with students, teachers co-design a classroom language and assessment policy; finally, teachers rely on multiple sources of data in their student evaluation practice (52). This way, all assessment instances can be approached in an informed and consistent manner.

Mahoney (2024) proposes the PUMI (purpose, use, method, instrument) framework as “a decision-making process to help stake-holders make better decisions about assessment for MLs” (7). According to the PUMI framework, developing a good assessment tool starts with four key decisions: the purpose of the given assessment (i.e., why the assessment is necessary), the use of assessment results (e.g., what important inferences will be made based on the assessment results), the best assessment method (i.e., how the data will be collected), and the best assessment instrument (i.e. the concrete measurement tool to be used for the said purpose) (22). The intentional, outcome-centered nature of the PUMI framework means that assessments will more accurately gauge student understanding.

Karkar-Esperat et al. (2025) recommend a complex educational approach aiming to support teachers in the contemporary multilingual classroom. Their MultiSemiotic Architecture Framework combines semiotics (multiliteracies, new literacies, and transmultiliteracies), translanguaging, and critical literacy (119), incorporating linguistic, gestural, visual, audio, spatial and synesthetic modes to “enable students to connect deeply with lessons through their identities, thereby enhancing engagement and fostering meaningful learning experiences” (129). Both Mahoney’s and Karkar-Esperat’s approaches emphasize the need to engage the learner and bring each student’s individual experience to the classroom as well as support

the teacher's task to offer meaningful tasks that allow students to use their multilingual repertoire. Simultaneously, Karkar-Esperat champion the need for designing respective assessment tools appropriate to ML classrooms.

Research agrees (Donley 2024, Fine, Braaten 2024, Gottlieb 2024, Lenski et al. 2006, Marsh et al. 2020, Schissel et al. 2018, Shute 2011, etc.) that the best assessment practices are those that combine learning theories and multimodal task-based language assessment instruments. The reason is best summed up by Lenski et al. (2006): "Performance assessment tasks allow teachers to simultaneously instruct and assess. When students undertake the process of completing an authentic performance assessment, the students plan, self-monitor, and evaluate progress continually, while creating a product. Throughout this process, the teacher is able to engage in ongoing informal assessment of the student's progress." (32). Classroom assessments completed under best practices are where: the goal (both in terms of subject and language) has been defined and shared with students; the students are involved in the co-development of classroom tasks as well as success criteria; the students, while solving tasks that allow multimodality, can make recourse to their multiple languages; the students may engage in self- and peer evaluation; and the students feel that they have been given a fair opportunity (cf. Gottlieb 2024: 58). Lenski et al. (2006) underscores the need for authenticity during the process of assessment and recommends using a variety of tools to achieve that, e.g. "anecdotal records, checklists, rating scales, portfolios [... i.e.] a multidimensional approach including alternative assessments" (28). Multiple types of assessments within one classroom allow for a more equitable and accurate view of student progress.

To reduce the level of unfairness for MLs during assessment due to limited proficiency of the assessment language, using ML accommodations are suggested as a strategy. Butler and Stevens (1997) define accommodations as "support provided to students for a given testing event, either through modification of the test itself or through modifications of the testing procedure, to help students access the content in

the classroom language and better demonstrate what they know” (5). Abedi et al. (2004) list a number of possible accommodation options: affording extra time, employing bilingual tests, adjusting wording allowing the use of monolingual or bilingual dictionaries, providing a glossary of terms, and oral test administration. De Backer et al. (2019) highlight the students’ perspective of ML assessment maintaining that pupils generally see the benefits of providing accommodations to MLs who are not yet proficient in the language of schooling: “increasing understanding, contributing to learning, getting better marks on tests and providing teachers with a better picture of the pupils that are being assessed. Pupils report that the accommodation can help their multilingual classmates who are in the process of learning the language of schooling to gain more understanding of the test question and thus help them learn language and content while improving their test results” (839–840). In addition to that, accommodations were reported to account for increased inclusion and participation of MLs in the classroom activities (837), contributing to equity. Without accommodations, MLs tended to be excluded in many activities due to language barriers.

There is, however, a caveat to providing accommodations to MLs. Considering that MLs are not a homogeneous group (cf. Butler, Stevens, 2001; Fine, Furtak, 2020, Fitzpatrick et al. 2024), it is important to decide in every assessment context which MLs need accommodations and which do not. De Backer et al. (2019) and Li and Suen (2012) warn that “the accommodation should not render an additional advantage for the pupil receiving it. If it does, that would mean the assessment was unfair for the pupils without the accommodation” (De Backer et al. 2019: 835). If the accommodation is available to all MLs in the given assessment context, it should be planned so that it has no impact on the fairness and equality of test conditions (Li and Suen 2012). Differentiating between which students should and should not receive accommodation needs careful consideration, as even if the student does not actually need accommodation, not getting it while a classmate does may be perceived as unfair.

Estonian Multilingual Learners as a Heterogeneous Group

While viewing the Estonian educational landscape with the aim of disclosing a taxonomy of ML here, Nordmeyer's (2023) definition of ML is useful: "students with the ability to navigate school in more than one language" (248). The Estonian Ministry of Education and Research relies on the Estonian Language Act to maintain that "a foreign language is any language other than the native language of the speaker"; any language other than Estonian and Estonian sign language is considered foreign (Language Act). In the Estonian context of schooling, a distinction is made between a second language and a foreign language. Estonian is generally referred to as a non-native learner's second language (L2), a language learned in the learner's environment where it is the language of governance, education, business, etc. All other languages (including Russian and English – most widely used other languages in Estonia (Statistikaamet)) are referred to as foreign languages. Although legally considered foreign languages, Russian and English are home languages for 382,155 and 2,462 people respectively, overall 2.8% of the population (Statistikaamet). Census results (2021) show that 243 different mother tongues are spoken in Estonia; 76% of Estonia's population speak a foreign language and 17% of the population speak Estonian as L2 (Statistikaamet). Further, 48% of the population claim to be able to use one other language, 35% use two, 13% use three and 3% maintain that they can use four other languages (Statistikaamet). The respective data for school-age children are limited to stating that Estonian-medium schools feature 60 different home-language backgrounds (Haridus- ja Teadusministeerium), which implies that students coming from them may, in principle, be able to access information in multiple languages, thus making them MLs.

Estonia is, thus, inherently a multilingual community, and often, students do not have their home language as their schooling language or have additional languages available to them besides the schooling language. Different groups can be identified here. First, students (or their parents) may select a foreign language as their schooling language for

a variety of reasons (prestige, proximity, lack of other options, etc.). According to the Estonian Ministry of Education and Research, there are currently 1,337 (0.8%) students here who are studying through the medium of either English, French, or Finnish (Haridussilm). Additionally, students here may find themselves studying via a non-home language as a result of the on-going educational reform. This is happening to about 15,710 students (9.6% of the whole student body) who, as of December 2022, are gradually moving from predominantly Russian-medium schooling to Estonian-medium education to be completed by 2030 (Haridussilm). The third group of students who are studying through the medium of a second language are the 831 (2024) new immigrant learners (mostly from Ukraine) (Haridussilm) who are required by law to attend school in their new resident country and, in the majority of instances, are studying through the medium of Estonian or Russian.¹ The multilingual students in Estonian classrooms are thus a heterogeneous group in terms of why they are being educated in a foreign language: the status is established by the combination of choice, the country's educational policy, and world politics. Any learner whose schooling language is not their first language may thus potentially represent either of two somewhat different groups of learners: the students facing the government-initiated transition to Estonian-medium education, on the one hand, or students who have elected to complete the whole or part of their education in a second or foreign language (English, German, French).

Another category of students may be added to the equation here – the students whose schooling language is their first language, but who are proficient enough in a foreign language to access subject content in that language. For example, during the 2023/2024 academic year, of the 4,758 students who attempted the Cambridge Advanced exam here, 933 reached C2, 3135 reached C1, 666 reached B2, and only 24 did not

¹ It should be noted, however, that in many instances, Ukrainian immigrant students have Russian as their first language and entering a Russian-medium school in Estonia would be studying in their home language.

make the level that was tested (Inglise keele riigieksami ja rahvusvaheliste inglise keele eksamite aruanne 2024). Having the proficiency level of B2 and higher implies that the students are able to and use the foreign language for a multitude of purposes (CEFR CV), making them multilingual language users. Similar trends can be detected on the basic school level. All basic school (Form 9, equivalent to secondary school) graduates in Estonia should be independent language users of at least two foreign languages (Põhikooli riiklik õppekava). In 2024, 52% of test takers reached B1 in Estonian as a second language, and the median result of B1 level proficiency in English as a foreign language (an elective exam) was 94% (Põhikooli lõpueksamite aruanded 2024). Although the exam results may not always truly represent the students' actual language ability (cf. Klaas-Lang, et al. 2025), there is a potential of engaging such students in studying subject content in a foreign language here.

The above data illustrate the results of English as a foreign language and are quoted here purposefully to draw the researchers' attention to the position of the English language in Estonian society. While officially a foreign language, its role has rapidly increased to seemingly that of an L2, as it is the exclusive working language of many businesses, banking, some higher education establishment programmes, etc. English is widely available and used in the media and social media for interaction. School and university age young people can be observed to interact in English with each other although both speakers share a common first language which is not English. There is emerging research to suggest that, on occasion, children as young as kindergarten age prefer to speak about particular topics in English rather than their first language (Estonian) (personal communication with kindergarten-age children's parents). These learners should be viewed apart from the learners whose schooling language and home language is English and who do not have any other language available to them and do not thus qualify as MLs. Further research is needed to establish the precise role and scope of use of the English language in Estonia.

Implications for Research

The assessment of students in the Estonian school system so far has been conducted using the language of instruction in the given school, assuming that the students in the respective Estonian – or Russian – medium school constitute a fairly homogeneous student body. Level tests and school-leaving examinations were developed in parallel Estonian and Russian versions, ignoring the ML aspect. In the rapidly emerging Estonian-only schooling situation, with a growing awareness of the student body characteristics and requirements set for the 21st century education, taking into account the advances made worldwide in ML assessment research, more information about MLs here is needed to design assessment practices that would allow such student to show their full potential. This period of transition is a good opportunity to integrate ML assessment practices in the classroom with accompanying research. While some research on multilingual learning in Estonia has been done on teacher beliefs (Rüütmaa et al. 2023) and parental attitudes (Klaas-Lang et al. 2023), as well as on the nature and effect of translanguaging (Bernhard 2024), research pertaining to ML assessment is virtually missing in Estonia.

Studies are called for in the following areas of ML assessment outlined below.

Asset Awareness. ML assets reflected in assessment practices on all levels (classroom, school, high-stakes national exams). From the point of view of assessment task development as well as classroom practices, how aware MLs are of their assets and to what extent they rely on them. Differences between MLs and non-MLs in terms of assessment task performance and performance outcome.

ML accommodations. If more is known about teachers' behavior during ML assessment, e.g., types and degrees of accommodation provided for such learners; attitudes to such accommodations; teacher translanguaging practices, etc., more focused assessment literacy in-service training could be designed which would hopefully lead to fairer assessment practices.

Assessment re-assessment. Evaluation of the current high-stakes examinations with regard to task types, task content, task-accessibility (complexity of instructions), level of task scaffolding (provision of support) and ways of providing a task solution (content/language relationship). Such investigation should lead to fairer assessment conditions on all levels.

MLs during assessment. This includes MLs' attitudes towards and their behavior during assessment, degree of accessing other languages for comprehension and task completion and ways of helping them to leverage this strength, student translanguaging practices. The aim of such research would be to identify the different hurdles that hinder MLs' best performance during assessment.

Effectiveness of internationally proposed alternative frameworks (e.g. PUMI, MultiSemiotic Architecture framework, etc.) for ML assessment. A critical analysis of such frameworks in the Estonian context could facilitate their appropriate adoption here.

Much like the trend among MLs worldwide (cf. Butler, Stevens 2001; Fine, Furtak 2020, Fitzpatrick et al. 2024), Estonian MLs are not a homogeneous group. Educators here should be challenged to disclose the assets that those students bring to the classroom and examine the hurdles that MLs need to clear in order to succeed. In order to design best ML assessment practices, research is needed to discover the characteristics of the ML assessment process participants (teachers, students) and processes here.

Conclusion

Research worldwide identifies MLs as having a number of assets in the learning process – a metalinguistic advantage of being able to compare and contrast languages, brain-functioning conducive to engaging in higher-order thinking, translanguaging, etc. – that need to be reflected in instructional as well as assessment decisions.

Assessment of MLs is challenging for a number of reasons. The MLs' language proficiency may prevent them from understanding

the requirements of the task or their production skills may not allow them to demonstrate what they know or can do. The student may be unfamiliar with the assessment task type. The assessment validity may be at stake due to construct irrelevant variance in the measurement tool: it may be deficient in terms of either not representing the language variety (level of difficulty) used during instruction, relying too heavily on manipulating large amounts of text, or employing a limited number of task types, which favors particular learners. Assessment may be affected by the beliefs of such teachers who are uninformed of or refuse to acknowledge their role as a facilitator of multilingual learning.

Due to ML idiosyncrasies, research today recommends either abandoning traditional assessment instruments or using them in conjunction with a multitude of different assessment tools. The approach recommended in various studies is to rely on the relevant linguistic, psychological, and multilingual language learning theories to develop multimodal task-based language assessment instruments. To do that, various frameworks can be adopted to standardize the assessment procedure (e.g. PUMI, MultiSemiotic Architecture Framework). Given what we know about MLs today, research overwhelmingly advocates for assessment policies and practices on all levels that acknowledge and support the multilingualism of learners, building on and improving restrictive one-language-only policies.

Relying on the advances made in the research of ML assessment abroad and viewing Estonian MLs as a heterogeneous group coming from varied sets of backgrounds but sharing an ability to access information in different languages, research is needed about Estonian ML's assets, teachers' ML assessment practices, ML behavior during assessment, ML assessment tools, and ML assessment frameworks for more informed educational decisions.

REFERENCES

- Abedi, Jamal; Hofstetter, Carolin Huie; Lord, Carol 2004. Assessment accommodations for English language learners: implications for policy-based empirical research. *Review of Educational Research* 74 (1): 1–28. <https://doi.org/10.3102/00346543074001001>.
- Argus, Reili; Rütmaa, Tiina; Verschik, Anna; Baird, Piret 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium / Tallinna Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/mitmekeelsus-esimese-ja-teise-keele-omandamine-kirjandusulevaade_0.pdf.
- Bernhard, Kristiina 2024. Kakskeelne aineõpe eestikeelsele õppele ülemineku toetajana. Presentation made at *Muutuva keele päev* at the University of Tartu, on November 22, 2024.
- Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Vol. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Butler, Frances A.; Stevens, Robin 1997. *Accommodation Strategies for English Language Learners on Large-scale Assessments: Student Characteristics and Other Considerations (Vol. 448)*. Los Angeles: Center for Research on Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University of California. <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH448.pdf>.
- Butler, Frances. A.; Stevens, Robin 2001. Standardized assessment of the content knowledge of English language learners K–12: Current trends and old dilemmas. *Language Testing* 18 (4), 409–427. <https://doi.org/10.1177/026553220101800406>.
- Castaneda Valle, R. 2024. The triangle of lifelong learning: Strategies, motivation, and self-Belief. *PISA in Focus*, 128 Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/45ec682f-en>.
- CEFR CV = Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- De Backer, Fauve; Slembrouck, Stef; Van Avermaet, Piet 2019. Assessment accommodations for multilingual learners: Pupils' perceptions of fairness. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40 (9), 833–846. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571596>.
- Donley, Kevin 2024. Teaching with ChatGPT as a linguistically responsive tool for multilingual learners. *Technology in Language Teaching & Learning* 6 (3), 1719. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1719>.
- Education and Youth Board. Republic of Estonia 2024. Final examinations for basic school / Põhikooli lõpueksamite aruanded 2024. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=235029913>.
- Fine, Caitlin G. McC. 2022. Translanguaging interpretive power in formative assessment co-design: A catalyst for science teacher agentive shifts. *Journal of Language, Identity & Education* 21 (3), 191–211. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2058858>.
- Fine Caitlin G. McC; Braaten, Melissa. 2024. Savviness of sixth graders: Student perspectives about translanguaging during science formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching* 62 (1), 193–227. <https://doi.org/10.1002/tea.22014>.
- Fine, Caitlin. G. M.; Furtak, Erin Marie. 2020. A framework for science classroom assessment task design for emergent bilingual learners. *Science Education* 104 (3), 393–420. <https://doi.org/10.1002/sce.21565>.
- Fitzpatrick Colleen; van Hover, Stephanie; Hemmler, Vonna; Cornett, Ariel 2024. How do we know what they know? A case study of classroom-based assessment with multilingual learners. *Theory & Research in Social Education*, 52 (4), 497–531. <https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2335236>.
- Gallagher, Melissa A.; Scrivner, Shaimaa 2024. Teachers' beliefs about language diversity and multilingual learners: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research* 95 (4), 822 - 861. <https://doi.org/10.3102/00346543241257533>.
- García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. 140–158.
- Gottlieb, Margo 2023. *Assessing Multilingual Learners: Bridges to Empowerment*. Third Edition. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

- Haridussilm = <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/yld-haridus/ylevaade>. Accessed March 24, 2025.
- Inglise keele riigieksami ja rahvusvaheliste inglise keele eksamite aruanne 2024. <https://projektid.edu.ee/display/THO/Inglise+keele+riigieksami+ja+rahvusvaheliste+inglise+keele+eksamite+aruanne+2024>
- Karkar-Esperat, Tala Michelle 2025. Multiliteracies for multilingual learners: The MultiSemiotic Architecture Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 28 (2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2409120>.
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Vender, Diana 2023. Üleminek eesti keelsele õppele. Vene dominantkeelega Tartu lastevanemate hoiakute uurimisest. *Philologia Estonica* 8: 71–94. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.03>.
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Vender, Diana 2025. Teises keeles õppimine: Tartu muu kodukeelega lastevanemate vaade. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat / Estonian Papers in Applied Linguistics* 21: 85–102. <https://dx.doi.org/10.5128/ERYa21.05>.
- Lenski, Susan Davis; Ehlers-Zavala, Fabiola; Daniel, Mayra C.; Sun-Irminger, Xiaoqin 2006. Assessing English-language learners in mainstream classrooms. *The Reading Teacher* 60 (1), 24–34. <https://doi.org/10.1598/RT.60.1.3>.
- Li, Hongli; Suen, Hoi K. 2012. Are test accommodations for English language learners fair? *Language Assessment Quarterly* 9 (3): 293–309. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.653843>.
- Lopez, Alexis A.; Turkan, Sultan 2025. Examining how multilingual learners engaged in a science modeling assessment through translanguaging. *Linguistics and Education* 86, Article 101393. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101393>.
- Mahoney, Kate 2024. *The Assessment of Multilingual Learners: Supporting English Language Learners*. Second edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Marsh, David; Diaz-Perez, Wendy; Frigols Martin, Maria Jesus; Lange, Gisella; Pavon Vazquez, Victor; Trindade, Carlos 2020. *The Bilingual Advantage: The Impact of Language Learning on Mind and Brain*. Jyväskylä: EduCluster Finland, University of Jyväskylä Group.

- Ministry of Education and Research. Republic of Estonia. Transition to Estonian-language education. <https://www.hm.ee/en/node/234>. Accessed March 24, 2025.
- Nordmeyer, Jon 2023. From testing to teaching: Equity for multilingual learners in international schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 125 (7–8), 247–275. <https://doi.org/10.1177/01614681231194413>.
- OECD (2025), *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>. Accessed April 3, 2025.
- Riigikogu 2011. National curriculum for basic schools / Põhikooli Riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014014/consolide>.
- Riigikogu 2013. Language Act. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/514012015007/consolide>. Accessed November 4, 2025.
- Rüütmaa, Tiina; Meristo, Merilyn; Argus, Reili; Puksand, Helin 2023. Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis* 8, 95–128. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.04>.
- Schissel, Jamie. L.; Leung, Constant; López-Gopar, Mario; Davis, James R. 2018. Multilingual learners in language assessment: Assessment design for linguistically diverse communities. *Language and Education* 32 (2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1429463>
- Shohamy, Elena 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Oxon, UK: Routledge. <https://www.researchgate.net/publication/282254318>.
- Shute, Valerie. J. 2011. Stealth assessment in computer-based games to support learning. In S. Tobias & J. D. Fletcher (eds.), *Computer Games and Instruction*. 503–524. IAP Information Age Publishing.
- Souto-Manning, Mariana 2021. Righting the literacy teacher education debt: a matter of justice. *Journal of Literacy Research* 53 (4), 588–600. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052240>.
- Statistikaamet 2025. 243 Mother tongues spoken in Estonia. <https://stat.ee/en/news/243-mother-tongues-spoken-estonia>. Accessed September 2025.

MITMEKEELSETE ÕPPIJATE HINDAMINE: VÄLISUURINGUTE TULEMUSED EESTI VASTAVATE HARIDUSUURINGUTE SUUNANÄITAJANA

Artikkel uurib mitmekeelsete õppijate (MÕ) hindamisprobleemistiku hetkeolukorda. MÕ-d ei tohiks käsitleda homogeense grupina, vaid pigem rühmana, mille liikmetel on väga erinev taust ja seega ka erinevad vajadused. Tänapäeval ei vaadelda võõrkeeles õppijaid enam kui õppijaid, kelle on õppekeeles alati mingeid puudujääke (defitsiidi vaatenurk), vaid pigem kui õppijaid, kes toovad lisakeele oskusega õppeprotsessi lisaväärtust (väärtuse vaatenurk).

Välisuuringud loetlevad mitmeid MÕ-te eeliseid õppeprotsessis – metalingvistiline eelis eri keeli võrrelda, omapärased ajufunktsioonid, mis soodustavad kõrgema taseme mõtteprotsesse, lõimkeelsus jne –, mida peaks nende õppijate õppimis- ja hindamisprotsessi kujundamisel arvestama.

MÕ-te hindamine on problemaatiline. MÕ-te keeleoskus võib takistada ülesande sisu mõistmast või oma teadmisi/oskusi adekvaatselt demonstreerimast. Õppija võib ülesande tüüpi mitte tunda ja seetõttu valesid lahendamisstrateegiaid kasutada. Ülesanne ise võib olla kas liiga tekstikeskne või kirjutatud keeles, mis on oluliselt keerukam kui õppeprotsessis kasutatud keel. Tekib hindamise konstruktist sõltumatu keerukus, mis mõjutab negatiivselt hindamise valiidsust. Problemaatiline on hindamisinstrument, mis kasutab valdavalt üht ülesandetüüpi, sobides nii ühele õppijale rohkem kui teisele. MÕ-te hindamisprotsessi mõjutavad samuti õpetajate uskumused, nende informeeritus MÕ-te vajadustest ja nende endi rollist MÕ-te õppimise juhtimisel.

Tulenevalt MÕ-te eripärast soovitavad välisuuringud nende puhul kas loobuda tavapärastest hindamismeetoditest või kasutada neid koos mitme erineva alternatiivse hindamismeetodiga. Toetuma peaks lingvistiliste, psühholoogiliste ja mitmekeelsete keeleõppeteooriate teadmistele ning kasutama

multimodaalseid ülesandepõhiseid hindamisinstrumente. Hindamisprotsessi juhtimiseks ja selle standardiseerimiseks võib välja töötada erinevaid komponente arvestava raamistiku (nt PUMI, MultiSemiotic Architecture Framework). Õppijate mitmekeelsuse toetamiseks on olulisim loobuda ainult ühe keele oskusel põhinevatest hindamisülesannetest ning eelistada ülesandeid, mis lubavad õppijatel kasutada kogu olemasolevat keelevara.

Ka Eestis moodustavad MÕ-d heterogeense rühma. MÕ-te hindamisprobleemistik on siin enamasti uurimata. Autor pakub välja hulga uurimisvaldkondi, mis muudaks hindamistegevust teaduspõhisemaks: kas ja kuidas MÕ-d oma eeliseid kasutavad, õpetajate hoiakud MÕ-te suhtes ja võimalike erinevate hindamisvõtete kasutamine, MÕ-te hindamisprotsessi kaasamine, MÕ-te tegevus hindamisprotsessis üldiselt, kasutusel olevad ja võimalikud alternatiivsed hindamisvõtted ning olemasolevate hindamisraamistike kasutusvõimalused Eesti tingimustes.

Ene Alas Associate professor of English and Language Testing. Tallinn University, School of Humanities. Her research interests include language test development, teachers' assessment literacy, content and language integrated learning and assessment practices in a multicultural context.

HUNGARIAN AS A HERITAGE LANGUAGE IN THE AUSTRIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM: MORPHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG ADULTS' WRITTEN LANGUAGE USE

Márta Csire, Veronika Szabó

University of Vienna

Abstract. In our study, we examine the written language use of Hungarian of university students in Austria who have Hungarian as a heritage language and who take Hungarian courses as part of foreign language education. We conduct a detailed analysis of their writing samples to identify and systematize the morphological and morphosyntactic phenomena that characterize their use of written Hungarian. Understanding these linguistic features may later contribute to the development of effective language pedagogy and teaching methods to support the successful education of this specific target group.

Keywords: bilingualism, heritage language, morphology, language awareness, Hungarian language teaching

Motto

“... the truth is that I speak better German, but I often don't want to admit it. I grew up in Vienna, we complement constructions nt to school there, learnt the language better and speak it more. Most of my friends speak German, and that counts for a lot. Even now, at the age of 19, I still have moments when I can't say or explain something. But I'm still glad I was born that way. But to be honest, there are times when it's a bit embarrassing that I don't speak like everyone else. Often they use words that I understand and know, but I wouldn't think of using them in a sentence. (...)

What I like to say about all this is that it's often difficult, there are obstacles and limitations, but at the end of the day I think anyone who

has grown up bilingual is grateful for it. Because I think it doesn't matter how many mistakes you make or what level you speak at, we were given two languages, and that's one of the best things that can happen to someone. Because I think it doesn't matter how many mistakes you make or what level you speak at, we were given two languages, and that's one of the best things that can happen to someone. I think I wouldn't be me if I didn't speak Hungarian or German". (11)

The quote chosen as the motto comes from a Hungarian heritage speaker living in Austria and studying at the University of Vienna. Reflecting on her own bilingualism, she articulates important thoughts that are also defining elements of the concept of heritage language speakers. When she assesses her own language skills, she believes that her Hungarian heritage language skills fall short of her skills in German, the dominant language of her environment. She communicates much more often and in more domains in German. She also reflects on how her own use of Hungarian differs from that of other Hungarian speakers, and this is accompanied by a sense of shame. Her receptive language skills (comprehension) are stronger than her productive skills. She perceives both positive and negative aspects of bilingualism, but sees it as an integral part of her own personality and identity, to which she feels a strong emotional attachment. This layperson's articulation of these thoughts partially summarises what is often emphasised in the linguistic literature about the concept of heritage languages.

Heritage Language and Related Concepts

In our study, we present the results of research analysing the written language production of Hungarian heritage language university students living in Austria. However, before discussing our investigation and its findings, first we clarify some fundamental concepts related to the topic. In our research, we use the term 'heritage language' (in German, *Herkunftssprache*; in Hungarian, *származásnyelv*, *örökségnyelv*, *örökségi nyelv*) according to the general definition in heritage language research.

In Hungarian linguistics literature, the term *származásnyelv* (heritage language) has been in use since the 1980s, primarily as a pedagogical concept addressing the language practices of second- and third-generation individuals in the diaspora (Maróti 2021: 129–136). Since the 2000s, the terms *örökségnyelv* or *örökségi nyelv* (heritage language) have emerged as synonyms for *származásnyelv*, predominantly in reference to the languages of immigrant communities in the United States (Fenyvesi 2013: 114; Heltai 2025: 42). However, these terms are also applied to the language of the Hungarian diaspora (Huber 2014).

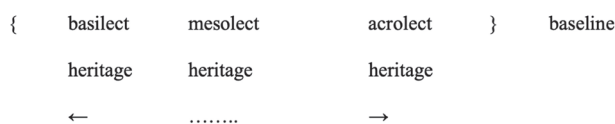
In a general sense, a ‘heritage language’ is defined as a language spoken regularly at home that was not the dominant language of the surrounding majority society: “[...] heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken and thus possess some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language” (Polinsky 2015: 8). In the present study, every participant is a heritage language speaker who was either born in the host country or immigrated from their country of origin before starting school, thus growing up in a multilingual environment from childhood. Heritage language speakers are, of course, not exclusively associated with families of immigrant backgrounds; they may also be found in other contexts. Importantly, members of indigenous communities can also be heritage language speakers of their community’s often endangered indigenous language. If someone acquires more than one language in their family environment, they can have multiple heritage languages.

Heritage languages are primarily acquired and used in oral form as the language of communication within the immediate family. Entering school is a significant turning point in a heritage language speaker’s language development, as it is at this point that the language of the majority society usually becomes dominant. The domains of language use expand in the society’s dominant language, individuals acquire general knowledge through that language (see Brehmer, Mehlhorn 2018: 28–29). Alongside their first language, heritage language speakers acquire the majority language either simultaneously or with a slight

delay. This bilingualism is typically unbalanced, favoring the majority language. However, heritage languages are used primarily for oral communication within the family context and hold emotional significance for their speakers. Teaching heritage languages, particularly by developing written language skills, can support the preservation of these languages or revive language proficiency after extended periods of non-use. Students who develop and deepen their heritage language skills within institutional frameworks are referred to as ‘heritage language learners’ (Mehlhorn 2022: 1–2).

When discussing the competencies of heritage language speakers, a high degree of heterogeneity is often emphasized. Among their language skills, their greatest strength is listening comprehension, as the primary input for their heritage language comes from oral language use. The linguistic competencies of heritage speakers span a wide spectrum, ranging from individuals who speak the language fluently at a high level (approaching the competence of native speakers) to those who know only a few words in the given language.

To illustrate these heterogeneous linguistic competencies, Polinsky and Kagan (2007: 7) place the competencies of heritage language speakers on a continuum. On one end are individuals who know only a few words of the language (basilectal speakers), and the other end are individuals with near-native speaker competence (acrolectal speakers):



It is important to note that such classification efforts represent a snapshot rather than a static state: the competencies of heritage language speakers can change over the course of their lives. This variability (in German, *Veränderlichkeit*) is a key characteristic of heritage language competencies, which can develop or deteriorate over a lifetime (Schmid 2011). Factors contributing to this variability may include

changes in the linguistic environment, language use practices, life circumstances, or participation in heritage language education.

Research on Hungarian (as a heritage) language in Austria

Despite the Hungarian language having been present in Austria for around a thousand years, Hungarian speakers in the country represent an ‘invisible minority’ whose specific issues are rarely addressed in current Austrian debates on migration and education policy (see Csiszár 2007). Research on the Hungarian language in Austria has so far been dominated by classical dialectology (Imre 1971, 1973) and sociolinguistics (Gal 1979). While these studies have focused primarily on the language and language use of the autochthonous Hungarian minority in Burgenland (see Bodó 2005) the language use of Hungarian migrants living in Vienna and other Austrian cities has been significantly underrepresented. Research on the Hungarian language in Austria is primarily conducted by Hungarian researchers and research institutions. The findings are almost exclusively published in Hungarian-language forums and in Hungarian. These studies mainly focus on language preservation or loss, linguistic contact phenomena (particularly loanwords), and ethnocultural topics, especially the preservation of Hungarian identity (Csire, Laakso 2012).

In Austria, two federal states (Burgenland and Vienna) officially recognize autochthonous Hungarian ethnic groups, whose language and educational rights are legally protected. Currently, there is no reliable information available about their population size. However, the significant majority of Hungarian speakers in Austria are from Hungary or are descendants of recent immigrants to Austria and form an allochthonous minority (112,000 people; Statistics Austria 2025). Their minority rights are not legally guaranteed. Thus, while a significant Hungarian-speaking population resides in Austria, research on the Hungarian language in Austria remains underrepresented in linguistics. Another characteristic of the research conducted so far is the absence of time- and labor-intensive empirical studies.

In this study, we investigate the characteristic features of language use among young speakers of Hungarian as a heritage language. The research contributes to the underrepresented field of heritage language studies through an empirical analysis that explores the typical linguistic phenomena observed in this group.

About the present study: participants subjects and methods

The eight participants in the study (six females and two males) were either born in Austria or arrived there before school age. At least one of their parents had an immigrant background, originating from Hungary or one of the Hungarian-speaking communities outside Hungary (and Austria). They acquired Hungarian through natural language acquisition, making it (one of) their first language(s). Hungarian is (one of) the languages used in family communication, with its functions primarily limited to this domain of language use. As a result, their linguistic competencies in Hungarian have not developed as broadly as in the dominant language (in some cases, their other first language, such as in mixed-parent marriages), German.

In practice, outside of family interactions, they are not members of a Hungarian-speaking community and only occasionally interact with other Hungarian speakers. However, they have continuously used Hungarian in family communication without interruption and are all fluent speakers. They acquired Hungarian and German either simultaneously or with a slight delay. With a few exceptions, they did not participate in Hungarian language education (e.g., language courses organized by a Hungarian community or during after-school hours or on the weekend.). They are all young adults aged between 19 and 24 who started learning Hungarian in an institutional setting at the University of Vienna in Hungarian as a Foreign Language courses. Most of them have parents (or at least one parent) who emigrated from Hungary to Austria, while others are children of Hungarian-speaking parents from Slovakia, Serbia, or Romania (particularly from Transylvania). Since the mid-1990s, Hungarian has been considered a pluricentric language in

Hungarian linguistics, with standard varieties used in several countries (contact varieties), so that Hungarian varieties have specific features from country to country (Kontra 2006: 551–553). However, the differences between contact varieties are not significant enough to impact the results of our present study. As this study serves as an initial step toward empirical research on Hungarian as a heritage language, we have chosen not to address this factor at this stage.

In our research, we analysed the written texts produced by the eight aforementioned participants over a period of nearly two years. These were written assignments and longer compositions prepared as coursework on various topics covered in university Hungarian language classes. This study is the first step in a larger project focusing on the study of Hungarian as a heritage language. As a pilot study, it takes a qualitative approach; achieving more representative results in future will require a larger number of participants and linguistic data. The linguistic features presented in this study were selected because they broadly characterize the language use of most of our informants and represent the most frequent differences from the standard. While we acknowledge that the linguistic material analyzed imposes certain limitations on the scope of the study, we view this as a preliminary step toward a more comprehensive investigation, which we aim to continue. Nonetheless, the material analyzed reveals general linguistic phenomena that are characteristic of nearly all the informants.

In our analysis we focused on morphological phenomena (morpho-phonological and morphosyntactic features), aiming to identify and present recurring differences from the standard language variant that appeared across multiple participants. It is important to note that our analysis is purely linguistic in nature and aims to categorise language-use characteristics into types. It is not an error analysis and is free of value judgements.

When presenting linguistic phenomena, we frequently refer to ‘language awareness’, which we define as explicit knowledge about language, as well as the conscious perception and sensitivity involved in language learning, teaching, and use (see the general definition provided by the ALA).

In the following sections, we will provide a detailed account, illustrated with examples, of the morphophonological, morphological, and morphosyntactic linguistic phenomena that characterise the language use of these learners. The examples are presented in their original spelling, along with the codes of the participants (I1–8). Morpheme boundaries used for analysis are marked with hyphens, and the relevant linguistic forms are annotated.

Morphological linguistic characteristics of heritage language learners – results of the analysis

MORPHOPHONOLOGY

1. Linking vowels

Although we analysed written texts, difficulties in the correspondence between certain sounds and letters can often be observed. This issue can be identified as a problem situated at the intersection of morphology and phonetics. For instance, in the case of linking vowels attached to stems ending in consonants (both verbs and nouns), the difficulty in distinguishing between the Hungarian [ɔ] (rounded upper low back vowel) and [o] (rounded lower mid back vowel) is frequently observed (see examples 1.a–d. About Hungarian vowels see for example Törkenczy 2011). Additionally, similar phenomena can also occur within suffixes themselves (see example 1.d).

- | | | |
|----|----------|---|
| a) | (I2) | <i>a muzeum-at</i> |
| | standard | <i>a múzeum-ot</i>
<i>the museum-Acc</i> |
| b) | (I2) | <i>dino-k-ot</i> |
| | standard | <i>dínó-k-at</i>
<i>dinosaur-Pl-Acc</i> |
| c) | (I5) | (ő) <i>vigyáz-at</i> |
| | standard | (ő) <i>vigyáz-ott</i>
(she) <i>look-Past.3Sg</i> |

- d) (I2) *válasz-tak*
 standard *válasz-tok*
 choose-1Sg

One possible and likely explanation for this phenomenon is orthographic influence, potentially related to the fact that in standard Austrian German, certain words containing the letter o are pronounced as [ɔ], a rounded low back vowel (Moosmüller et al. 2015).

Since the participants' Hungarian language use is primarily oral, no written language form is associated with the spoken forms. This raises the question of the level of phonological awareness, which is the ability to recognize and manipulate individual sounds (phonemes) in words, developed in the heritage language. Heritage language learners, during the process of learning to write, can only rely on the acoustic form of the language. The relationship between phonological awareness and written language acquisition – despite decades of research on the topic – remains a subject of debate. The central question is whether phonological awareness is a prerequisite for or a consequence of written language acquisition. According to Hug's 2007 study, the operationalisation of phonological awareness has been highly heterogeneous, leading to correspondingly divergent research findings (Hug 2007: 22–23). Research from the past decades has also highlighted that the relationship between reading and phonological awareness should be understood as an interaction between the two areas. In other words, phonological awareness develops during the process of learning to read, while letter knowledge supports the formation of phonological awareness (see Jordanidisz 2012, 2017).

2. Analogy-based morphological phenomena of verbs and nouns with stem alternations and *-ik* verbs

The following examples illustrate verbs or nouns that exhibit different kinds of stem alternations during suffixation (Siptár, Törkenczy 2000). However, heritage language learners tend to form these exceptional forms analogously, following the rules for suffixation of regular stems (2.a–c).

- a) (I3) *feküd-nek*
 standard *feksz-enek*
 lie-3Pl
- b) (I4) *nyúl-t*
 standard *nyul-at*
 rabbit-Acc
- c) (I3) *titok-já-t*
 standard *titk-á-t*
 secret-Poss.3Sg-Acc ‘his secret’
- d) (I3) *vál*
 standard *vál-ik*
 become-3Sg

In example 2.a, the verb *fekszik* (infinitive: *feküdni* – ‘to lie’) belongs to the group of verbs with stem alternations, including forms with *sz-*, *d-*, and *v-* stems. The *sz*-stem form is used in the indicative mood in the present tense, while the *d*-stem form appears before tense and mood markers. The example demonstrates that the formation of the present tense differ from the standard, as it is based on the *d*-stem instead of the expected *sz*-stem. Among nouns with stem alternations, analogical forms primarily occur with consonant-ending stems that undergo shortening (through elision or metathesis); see examples 2.b and 2.c.

In Hungarian, verbs in the third person singular do not have a personal suffix in the present indicative of indefinite conjugation. An exception to this are the so-called *-ik* verbs, which are named because they are marked with the third-person *-ik* ending in the present indicative of indefinite conjugation. In the case of example 2.d, the *-ik* verb *válik* (‘to become’) lacks the *-ik* personal suffix. This can be explained by the fact that the verb form is created analogously, following the pattern of regular verbs, without the personal suffix.

Research on child language acquisition in Hungarian shows that regular stems are acquired early, as they are easy for 3–4-year-olds. Monolingual children acquire exceptional stem types in the following order: shortening stems, *v*-inserting stems, and eliding stems. Children

continue to acquire these exceptional types until the age of 7–8. Among these, the analogue use of *v*-inserting and eliding stems according to regular rules only ceases by the age of eight (Lukács et al., 2014: 490–492). As heritage language learners cannot be considered to have completed language acquisition, it is possible that mastery of these stem types is incomplete too. Consequently, grammatical forms based on regular rules may dominate for certain more problematic stem types.

3. The use of the suffixes: *-val/-vel*

The instrumental *-val/-vel* suffix begins with a [v] after vowel-final stems. However, after stems ending in consonants, the initial [v] of the suffix is realised as a geminate (Siptár, Törkenczy 2000). In the presented example (3.a), the absence of this assimilation can be observed:

- | | |
|----------|---------------------------------------|
| I2) | <i>apuká-m-val</i> |
| standard | <i>apuká-m-mal</i> |
| | <i>dad-Poss.1Sg-Ins</i> ‘with my dad’ |

Although, according to Lukács et al. (2014: 490), the appearance of the *-val/-vel* suffix occurs in the early stages of child language development, the lack of alternating *v*-suffix in child language can be explained as follows: the speaker segments the suffix morpheme (i.e., the recognition of the morpheme and the word stem takes place) and then attaches it independently to the word stem. Child language is characterised by various assimilation processes, the most common reason for which is the resolution of difficult-to-pronounce sound combinations, resulting in articulatory ease. However, in the case of the non-assimilated [v] sound, morpheme attachment overrides the principle of articulatory ease, even if this makes articulation more difficult (Gósy 2005: 268–270). In the language use of heritage language learners, fluctuation can be observed between assimilated and non-assimilated forms (e.g., *apukám-val* vs. *apukám-mal*). This suggests that the full acquisition of the assimilation rule has likely not been completed, resulting in language use that, even in adulthood, shows similarities to certain early stages of child language acquisition.

4. Absence of vowel harmony

The following examples illustrate the lack of vowel harmony. According to descriptions from child language studies, the lack of vowel harmony is very rare in Hungarian, even by the age of 3 (Lukács et al. 2014: 490). In each of these examples, Hungarian suffixes are attached to German place names, which may cause uncertainty for the learner in applying the rules of Hungarian vowel harmony.

- | | | |
|----|----------|---|
| a) | (I5) | <i>Wiener Neustadt-be</i> |
| | standard | <i>Wiener Neustadt-ba</i> |
| | | <i>Wiener Neustadt-Ill</i> 'to Wiener Neustadt' |
| b) | (I6) | <i>Gráz-ben</i> |
| | standard | <i>Graz-ban</i> |
| | | <i>Graz-Ine</i> 'in Graz' |

MORPHOLOGICAL PHENOMENA

Linguistic phenomena related to morphology are reliably reflected in spelling. Hungarian orthography is a letter-based system with a phonemic nature, meaning that letters represent phonemes. There are no significant differences between the spoken and written forms of the language. Among the principles of Hungarian orthography, we would like to highlight two in this case: one is the phonemic principle, or phonetic (sound-representing) spelling, and the other is the so-called word analysis (or etymological spelling). The latter allows individual morphemes (such as the root and affixes) to be recognised in written word forms. In this second type of spelling, it may occur that the representation of sounds at morpheme boundaries differs from the pronounced sounds.

The following examples demonstrate the uncertainties in the meta-linguistic abilities of heritage language learners, which are reflected in their spelling.

- | | | |
|----|----------|---------------------------------|
| a) | (I3) | <i>le-t</i> |
| | standard | <i>le-tt</i> |
| | | <i>become-Past.3Sg</i> 'became' |

- b) (I3) *összes-ég-é-ben*
 standard *összes-ség-é-ben*
 whole-DenNom-Poss.3Sg-Ine ‘as a whole’
- c) (I7) *imát-koz-tam*
 standard *imád-koz-tam*
 pray-DenVer-Past.3Sg ‘I prayed’
- d) (I5) *elég-é*
 standard *elég-gé*
 quite-Tr ‘quite a lot’

One possible explanation for this phenomenon could be the lack of linguistic awareness and metalinguistic abilities, which leads to an inability to recognise morpheme boundaries. Additionally, the conscious acquisition of the correct forms of case suffixes (see example a) is also absent from the learners’ knowledge of the language. While morpheme boundaries may be recognised, there is no language awareness of the correct form of the word root. This results in unmarked devoicing in writing, which follows the phonetic spelling principle (see example c). Confirmation of this explanation would require metalinguistic research of our participants. However, the scope of this study does not allow for such an investigation.

A second explanation could be that consonant degemination occurs as an interference feature from German. However, the fact remains that heritage speakers are exposed only to the spoken language, not the written one. In the spoken language, degemination or shortening is not typical in the cases in question. Native speakers clearly produce geminates in these contexts, meaning that heritage speakers were exposed to this pattern. Of course, it is possible that a different perceptual basis develops in the heritage language, leading our participants to fail to perceive the distinction between geminate and singleton consonants. However, as this is a morphology-focused article, we did not conduct perceptual studies to confirm this.

The use of a single *-t* to mark the past tense after a vowel may be influenced by German language interference. In German, there are

no long consonants in a phonological sense, as consonant length is not a distinctive feature of the language. While derived, so-called fake geminates can occur across prosodic word boundaries in German, these are phonetic phenomena rather than phonologic ones (Hamann 2020). This lack of phonological geminates in German may contribute to the difficulty heritage language learners have in distinguishing between long and short consonants in spoken Hungarian.

MORPHOSYNTAX

1. The absence of case markers

In the language use of heritage language learners, the most common issue is the omission of the accusative case marker. In Hungarian, unmarked objects are rare, but possible (e.g., in the case of objects with first- or second-person possessive suffixes), but the object must always be marked. In the examples, the missing *-t* accusative marker and other case markers are indicated with the symbol ‘ø’. In some cases, examples of the omission of other case markers can also be found (see example c).

- a) (I5) *Angol-ø* is szerettem
 standard *az angol-t* is szerettem
 the English-Acc also love-Past.3Sg ‘I also loved English’
- b) (I4) *remek nyaralás-ok-ø* terveztek
 standard *remek nyaralás-ok-at* terveztek
 great vacation-Pl-Acc plan-Past.3Pl ‘(they) planned
 great vacations’
- c) (I6) *A zene egyetem-ø* (...) volt nekem egy (...) tanárom
 standard *a zeneegyetem-en* (...) volt nekem egy (...) tanárom
 the music university-Sup had I.Dat a teacher-Poss.1Sg
 ‘I had a (...) teacher at the music university’

The absence of the *-t* accusative marker may be due to interference from German, where the accusative case is unmarked for singular feminine and neuter nouns, as well as for plural nouns and certain pronouns.

2. The use of case markers different from the standard

We also observe examples of case markers that differ from the standard usage, most commonly occurring in the expression of location. Inconsistencies can be observed in the use of lative and locative cases, as well as in the distinction between internal and external location markers:

- | | | |
|----|----------|--|
| a) | (I3) | Márta elment (...) <i>a Nemzeti Muzeum-ban</i>
Márta went (...) <i>the National Museum-Ine</i> |
| | standard | Márta elment (...) <i>a Nemzeti Múzeum-ba</i>
Márta went (...) <i>the National Museum-III</i>
'Márta went (...) to the National Museum' |
| b) | (I5) | három órakor <i>angolóra-n</i> járt
three clock-Tmp <i>English class-Sup</i> go-Past.3Sg |
| | standard | három órakor <i>angolóra-ra</i> ment
three clock-Tmp <i>English class-Sub</i> go-Past.3Sg
'she went to her English class at three o'clock' |
| c) | (I6) | <i>Verseny-hez</i> is készítette engemet
<i>competition-All</i> also prepare-Past.3Sg me |
| | standard | <i>verseny-re</i> is felkészített engem
<i>competition-Sub</i> also prepare-Past.3Sg me
'he also prepared me for competitions' |

Among the possible explanations is hypercorrection (a, b). In the case of inflectional forms in c, the direction marking is correct, but the semantics of external and internal location marking differ from the standard: *verseny-hez* (standard *verseny-re*) – allative instead of sublative.

3. Differences in agreement from the standard variety

Agreement, or the lack thereof, is also classified as a morphosyntactic phenomenon, as seen, for example, in the relationship between numerals and nouns. In Hungarian, nouns following numerals are used in the singular form. Even among heritage language learners with the highest linguistic competence, the most frequently observed agreement phenomenon is the use of the plural form after

numerals. This is likely due to strong, ingrained interference from the dominant German language, which overrides this seemingly straightforward rule. Furthermore, in standard Hungarian, if the numeral phrase serves as the subject of the sentence, it agrees in number with the predicate, meaning the predicate also takes the plural form:

- a) (I7) Most *következtek* a legkellemetlenebb **10 percek**
 az egész életemben ...
 now *come-Past.3Pl* the most unpleasant *10 minute-Pl*
 of my entire life
- standard Most *következ-ett* a legkellemetlenebb *10 perc*
 az egész életemben
 now *come-Past.3Sg* the most unpleasant *10 minute-Sg*
 of my entire life
 ‘The most unpleasant 10 minutes of my entire life
 came next’
- b) (I8) ... **sok diákok és tanárok jönnek el** az egész világból ...
many student-Pl and teacher-Pl come-3Pl from
 all over the world
- standard ... *sok diák és tanár jön el* az egész világból
many student-Sg and teacher-Sg come-3Sg from
 all over the world
 ‘Many students and teachers come from
 all over the world.’

4. Agreement problems in verb conjugation

The lack of agreement can be observed in the use of the indefinite and definite verb conjugation paradigms present in the Hungarian language. Roughly speaking, the choice of verb conjugation depends on whether the sentence contains an intransitive or a transitive verb, and, in the case of a transitive verb, whether the object is considered definite or indefinite: a definite object requires definite verb conjugation. That said, it is worth noting that the categories of definite and indefinite are often blurry in Hungarian, and it is not always clear

why certain elements fall into one category or the other. The following examples differ from the standard conjugation pattern.

- a) (I7) Idén magyar-**t** tanul-**om** ...
 this year Hungarian-Acc learn-DefObj.1Sg
 standard Idén magyar-**t** tanul-**ok** ...
 this year Hungarian-Acc learn-IndefObj.1Sg
 ‘This year, I am learning Hungarian.’
- b) (I4) nagy házakban tölt-ött-**ünk a nyaralás-unk-at**
 in large houses spend-Past-IndefObj.1Pl vacation-Poss.1Pl
 standard nagy házakban tölt-ött-**ük a nyaralás-unk-at**
 in large houses spend-Past-DefObj.1Pl vacation-Poss.1Pl
 ‘We spent our vacation in large houses.’
- c) (I5) éjjel kétkor irodájába men-**te**
 in the morning at 2 office-Poss.3Sg-Ill go-Past-DefObj.3Sg
 standard éjjel kettőkor az irodájába men-**t**
 in the morning at 2 office-Poss.3Sg-Ill go-Past-IndefObj.3Sg
 ‘At 2 in the morning, he/she went to his office.’

Babarczy (cited in Lukács et al. 2014: 494) examined the language use of typically developing monolingual Hungarian children (ages 1;8 to 2;10) and identified numerous agreement patterns different from the standard, related to definiteness. She found that children, by default, use the indefinite verb conjugation form even with definite objects. Studies on children’s language acquisition support the claim that children who have been regularly and frequently exposed to two languages from birth and who actively speak both show no differences from monolingual children in terms of the general course of language development. Global similarities between bilingual and monolingual children extend to the timing of key milestones in language acquisition and the overall chronology of their developmental progress (De Houwer 2022). So we might expect similar patterns among heritage language learners (see example b). However, there are also cases of the opposite, where definite conjugation occurs with an indefinite object (example a). In the most intriguing cases, seen in example c, the sentence lacks

an object, yet the verb still takes definite conjugation. In Hungarian, the semantic definiteness of the object often (though not always) aligns with grammatical definiteness, which facilitates agreement (e.g., for learners of Hungarian as a foreign language). For instance, definiteness is clear when the object is accompanied by a definite article or a possessive suffix. Example c has a definite-article-marked adjunct next to the verb (*az irodájába* ‘to his office’), which, however, is not an object but an adverb. This example suggests that the definite–indefinite categories may not apply to the object of the sentence but instead extend to another sentence element, which might explain the conjugation difference between the standard and the contact variety.

5. Agreement between the subject and the predicate

The lack of number agreement between the subject and the predicate can be observed with both the general plural marker *-k* and the *-i* plural marker (used before possessive suffixes).

- a) (I6) Mindig szép **emlék-e-i-m** marad róla.
 always beautiful *memory-Poss-Pl-1Sg remain-3Sg* of it
 standard Mindig szép **emlék-e-i-m** marad-nak róla.
 always beautiful *memory-Poss-Pl-1Sg remain-3Pl* of it
 ‘I will always have beautiful memories of it.’
- b) (I4) Bizonyos *dolgok fontos voltak* neki is.
 certain *thing-Pl important-Sg is-Past.3Pl* to her as well
 standard Bizonyos *dolg-ok fontos-ak voltak* neki is.
 certain *thing-Pl important-Pl is-Past.3Pl* to her as well
 ‘Certain things were important to her as well.’

The peculiarity of example b is that the agreement between the subject and the predicate is only partially missing, as the nominal part of the predicate remains in the singular, while the verb, however, appears in the plural. This latter phenomenon could be a case of negative transfer from German, where in similar types of predicates, the nominal part remains in the singular alongside a plural verb, as adjectives in German do not have a plural form.

6. The agreement between the possessed noun and the possessor

In Hungarian, the possessor is marked on the possessed noun in the form of a possessive suffix. The following example illustrates a lack of agreement between the possessor and the possessed noun.

- (13) (ők) valójában az élet-**é-t** kockáztat-**ták** érte
 (they) indeed *the live-Poss.3Sg-Acc risk-Past-DefObj.3Pl*
 for it
- standard (ők) valójában az élet-**ük-et** kockáztat-**ták** érte
 (they) indeed *the live-Poss.3Pl-Acc risk-Past-DefObj.3Pl*
 for it
- ‘They were actually risking their lives for it.’

So, instead of receiving a third-person plural possessive marker, the possessed noun takes a third-person singular possessive marker. No examples of this phenomenon are found for first- and second-person possessors. The phenomenon of anti-agreement may pose a challenge in acquiring this structure. In third-person plural possessive constructions, the plural marker *-k* disappears from the possessive pronoun, meaning the correct structure in the above sentence would be: *ők* ‘they’ (poss. pronoun 3Pl) + *élet* ‘life’: *az ő életük* (‘their lives’).

However, if the possessor is a plural noun, the possessive marker referring to the possessor matches the third-person singular possessive marker. For example: *mindazok* ‘all those’ (pronoun Pl) + *élet* ‘life’: *mindazok élete* (‘the lives of all those’). The phenomenon seems to stem from a blending of these two structures.

7. Complements that differ from the standard usage

The topic of complements is closely related to syntax. Our observations and examples support the idea that dominant German complement structures are often transferred into Hungarian complement constructions as well.

- a) (17) ... nem fogod elhinni, mi történt **nekem** tegnap!
 won’t believe what *happened I-Dat* yesterday

- standard ... nem fogod elhinni, mi történt **velem** tegnap!
won't believe what *happened I-Ins* yesterday
'... you won't believe what happened to me yesterday!'
- b) (I4) Nem minden szempont-**ban** szigorú volt
not every *respect-Ine* strict was
- standard Nem minden szempont-**ból** volt szigorú
not every *respect-Ela* strict was
'(he/she) was not strict in every respect'
- c) (I4) Az egész nap-**on** aktívan tölt-**ött-ük** ...
the whole *day-Sup* actively *spend-Past-DefObj.1Pl*
- standard Az egész nap-**ot** aktívan tölt-**ött-ük** ...
the whole *day-Acc* actively *spend-Past-DefObj.1Pl*
'we spent the whole day actively'

The complement structures in examples a and b show German interference; however, there are also complements that cannot be explained by interference (see c), even though they differ from standard Hungarian.

8. Individual word creations and strategies for creating missing linguistic forms ('smart mistakes')

Finally, we present morphological phenomena whose presence indicates a certain level of linguistic awareness. These word forms contain recognisable morpheme boundaries and morphemes, even though they do not necessarily fit together in a regular way and differ from standard forms. These can be referred to as 'smart mistakes'.

- a) (I3) *megtilt-ot-ja*
standard *megtilt-ott-a*
forbid-Past-DefObj.3Sg
- b) (I3) *meglep-ött-en*
standard *meglep-ett-en*
surprise-Past.3Sg-AdvEnd

In example a, the verb form mixes the third person singular, definite conjugation past tense with a present tense personal suffix.

In example b, although the adverb is formed according to the rule from the past participle, the participle itself is not derived from the correct verb stem (likely based on confusion between the verbs *meglep* ‘surprise’ and *meglepődik* ‘to be surprised’). These word forms illustrate how the creation of a missing lexical or morphological element involves a creative strategy that presupposes certain metalinguistic skills. This demonstrates how heritage learners actively construct forms to fill gaps in their linguistic knowledge.

Summary

In our study, we examined the characteristic morphological and morphosyntactic phenomena of the heritage language of Hungarian university students living in Austria. Our research was qualitative in nature, analysing the written text productions of a total of eight students. While their linguistic competencies show significant heterogeneity, it is still possible to identify common, characteristic patterns in their language use. We found that certain linguistic phenomena are not attributable to interference but rather can be explained by drawing on findings from child language development. Since the language use of heritage speakers often exhibits phenomena linked to specific stages of childhood language acquisition, it can be assumed that the incomplete and interrupted language acquisition typical of heritage speakers creates difficulties in forming exceptional or more complex linguistic structures – particularly those that cannot be acquired through general rule-based learning. Consequently, analogically formed structures are often observed in exceptional word forms.

The novelty of the research lies in the creation of a dataset that identifies linguistic phenomena based on the analysis of linguistic data, which characterises the language use of the majority of heritage language learners. Such a study has not yet been conducted for the Hungarian language in Austria.

Since we are dealing with university students who are learning their heritage language within an institutional educational framework,

their presence in education justifies placing greater emphasis on their instruction and its methodology. In their case, traditional methods used in foreign language teaching do not always yield effective results. However, research into the language use of these students can provide insights that can serve as a basis for developing appropriate teaching materials and methods for formal instruction of the heritage language. The primary goal of heritage language education is the systematic development of heritage language competencies and the support of language maintenance.

Another important finding of the study is that the education of heritage language learners could specifically focus on supporting their metalinguistic skills and linguistic awareness. Further, more detailed investigations, incorporating linguistic biographies and individual language competencies, could aid in organising differentiated instruction within the aforementioned heterogeneous learner groups.

REFERENCES

- ALA: Association for Language Awareness: <https://languageawareness.org> (18.5.2025)
- Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit 2018. *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Bodó, Csanád 2005. Hungarian in Austria. – *Hungarian Language Contact Outside Hungary*. Ed. Anna Fenyvesi. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 241–263.
- Csire, Márta; Laakso, Johanna 2012. *Herkunftssprache als Zielsprache: Erfahrungen aus der Wiener Hungarologie*. – *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 17. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Slawistik und Hungarologie, Ungarische Literatur und Kultur, 206–218.
- Csiszár, Rita 2007. *Hungarian in Austria: An Overview of a Language in Context*. Research Consortium ELDIA: Mainz.
- De Houwer, Annick 2022. *Bilingual First Language Acquisition: What the Research Says*. – *Critical Issues in Infant-Toddler Language Development*. Ed. Daniel R. Meier. New York: Routledge, 73–81.
- Fenyvesi, Anna 2013. A nyelvkontaktus hatása amerikai emigráns nyelvek inflexiók rendszereire: különbségek a főnévi és igei rendszerek változása

- között. – Nyelvelmélet és kontaktológia 2. Szerk. Agyagási Klára, Hegedűs Attila, É. Kiss Katalin. Piliscsaba: PPKE BTK, 113–136.
- Gal, Susan 1979. *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. San Francisco: Academic Press.
- Garcia, Ofelia; Wei, Li 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gósy, Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Hamann, Silke 2020. One phonotactic restriction for speaking, listening and reading: The case of the no geminate constraint in German. – *Geschriebene und gesprochene Sprache als Modalitäten eines Sprachsystems – Written and spoken language as modalities of one language system*. Ed. Martin Evertz-Rittich, Frank Kirchhoff. Berlin: De Gruyter, 57–78.
- Heltai, János Imre 2025: A déli elméletek és a romani nyelvpolitikák. – *A szociolingvisztikai kutatás társadalmi hatásai*. Szerk. Bodó Csanád, Szabó Gergely. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 39–61.
- Huber, Máté 2014. A magyar mint örökségnyelv generációk közötti továbbadása Kanadában: A hamiltoni magyar közösség makro-szociolingvisztikai vizsgálata. – *Tehetségek a tudomány horizontján: Válogatás a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara hallgatóinak tudományos munkáiból*. Szerk. Vajda Zoltán. Szeged: SZTE BTK, 38–60.
- Hug, Michael 2007. *Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art*. – *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Diskussionsforum Deutsch, Band 26. Hrsg. Michael Hug, Gesa Siebert-Ott. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10–31.
- Imre, Samu 1971. *A felsőőri nyelvjárás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Imre, Samu 1973. *Felsőőri tájszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jordanidis, Ágnes 2012. Az olvasási nehézség és a fonológiai tudatosság kapcsolata. – VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. Szerk. Váradi Tamás. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 69–79.
- Jordanidis, Ágnes 2017. Magyar anyanyelvű gyerekek fonológia tudatosságának fejlődés 4 és 10 éves kor között. – *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Szerk. Bóna Judit. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 203–220.
- Kontra, Miklós 2006. *A határon túli magyar nyelvváltozatok*. – *Magyar nyelv*. Főszerk. Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó, 549–576.

- Lukács, Ágnes; Gábor, Bálint; Kemény, Ferenc; Babarczy, Anna 2014. A nyelvtani kategóriák és szabályok elsajátítása: megfigyelési és kísérleti adatok. – *Pszicholingvisztika* 1. Szerk. Pléh Csaba, Lukács Ágnes. Budapest: Akadémiai Kiadó, 490–492.
- Maróti, Orsolya 2021. Ismeretlen, de nem idegen nyelv – a származásnyelvi tudásszerkezetéről és oktatási helyzetéről. MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók. Szerk. Bándli Judit, Pap Andrea, Zajacz Zita. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 129–150.
- Mehlhorn, Grit 2022. Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*. Jg. 27, Nr. 2, 1–16.
- Moosmüller, Sylvia; Schmid, Carolin; Brandstätter, Julia 2015. Standard Austrian German. – *Journal of the International Phonetic Association*. 45, 339–348. DOI: 10.1017/S0025100315000055.
- Polinsky, Maria 2015. Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. – *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26: 1, 7–27.
- Polinsky, Maria; Kagan, Olga 2007. Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. – *Language and Linguistics. Language and Linguistics Compass* 1(5): 368–395., <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x> (18.05.2025)
- Schmid, Monika Susanne 2011. *Language attrition*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Siptár, Péter; Törkenczy, Miklós 2000. *The Phonology of Hungarian*. New York: Oxford University Press.
- Statistik Austria (2025): Statistik Austria. Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit/Geburtsland [online]. (18.05.2025)
- Törkenczy, Miklós 2011. Hungarian Vowel Harmony. – *The Blackwell Companion to Phonology*. Ed. Marc van Oostendorp, Colin J Ewen, Elizabeth Hume, Keren Rice. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 2963–2990. https://www.researchgate.net/publication/275346140_Hungarian_Vowel_Harmony (22.09.2025)

UNGARI PÄRANDKEEL AUSTRIA KÖRGHARIDUSSÜSTEEMIS – NOORTE TÄISKASVANUTE KIRJALIKU KEELEKASUTUSE MORFOLOOGILISED ISEÄRASUSED

Uurimus käsitleb ungari keelt pärandkeelena kõnelevate ungari-saksa kakskeelsete üliõpilaste kirjaliku keelekasutuse morfoloogilisi ja morfosüntaktilisi jooni. Uurimismaterjal pärineb Austrias õppivatelt üliõpilastelt, kes õpivad ungari keelt institutsionaalses õppekeskkonnas võrkeeleõppe osana. Uurimuse eesmärk on tuvastada ning süstematiseerida mitmekeelsete kõnelejate kirjalike tekstide ungari keelekasutusele omaseid morfoloogilisi ja morfosüntaktilisi nähtusi.

Kogutud keelematerjalist leidsime nagu eeldada võis kakskeelsele kõnele iseloomulikke interferentsinähtusi, ent olulisimaks tulemuseks võib pidada seda, et kõiki pärandkeelekõnelejate omaseid keelenähtusi ei saa seletada interferentsiga, vaid pigem keelearenguga lapsepõlves. Võib eeldada, et ebatäielik ja katkendlik keeleomandamine lapsepõlves tekitab raskusi erandlike või keerukamate keelestruktuuride moodustamisel, eriti nende puhul, mida tavapärase reeglipõhise keeleõppe kaudu omandada ei saa. Niisiis ei pruugi traditsioonilised võrkeeleõppemeetodid pärandkeelekõnelejate puhul tõhusaid tulemusi anda. Seega võiks pärandkeeleõpe keskenduda eelkõige metakeeleoskuste ja keeleteadlikkuse arendamisele.

Pärandkeelekõnelejate ungari keelt tuleks edaspidi põhjalikumalt uurida ning vaadata muu hulgas keelilisi elulugusid ja individuaalset keeleoskust. Sellised uuringud annaksid sisendit diferentseeritud keeleõppe korraldamisele eespool mainitud heterogeensetes õppijarühmades. Ühtlasi annab pärandkeelekõnelejate keelekasutuse parem tundmine võimaluse töötada välja neile sobivaid keeleõppematerjale ja -meetodeid.

Vötmesõnad: kakskeelsus, pärandkeel, morfoloogia, keeleteadlikkus, ungari keele õpetamine

Márta Csire is a lecturer of Hungarian at the University of Vienna. Her main research interests include Hungarian as a second and foreign language, and multilingual language acquisition.

marta.csire@univie.ac.at

Veronika Szabó is a teacher of Hungarian linguistics at the University of Vienna. Her main research interests are Hungarian grammar and the teaching of Hungarian as a first and second language.

veronika.szabo@univie.ac.at

GAME-BASED LEARNING IN UNIVERSITY-LEVEL RUSSIAN LANGUAGE COURSES: EXPLORING STUDENT PERSPECTIVES

Aida Hatšaturjan, Inna Adamson

Abstract. This paper examines the application of game-based learning (GBL) as a linguodidactic tool for advancing Russian as a foreign language (RFL) instruction within a university setting. It investigates the efficacy of game-based approaches in mitigating declining student interest, cultivating a positive learning environment, and developing both linguistic and communicative competencies. The paper presents the findings of a small-scale qualitative study and introduces the board game *Contact Game* as a specific case example of a GBL tool designed to enhance student engagement and learning outcomes in RFL instruction.

Keywords: second language acquisition (SLA), gamification, communicative competence, motivation, attitudes.

1. Introduction

In recent years, interest in integrating game-based methods into language teaching has grown due to their potential to enhance motivation and foster a more engaging learning environment. This paper explores game-based methodologies as active learning strategies applicable to RFL, Russian as a Foreign Language, instruction in higher education and presents findings from a survey examining students' perspectives on the implementation of gamified techniques in academic settings. This study addresses a gap in the research by empirically investigating the application of GBL, game-based

learning, in the under-researched area of RFL, here within the specific Estonian higher education context.

The primary research problem for this study is to determine how GBL methods can be effectively implemented in university-level RFL instruction in Estonia to overcome specific pedagogical and socio-cultural challenges. As a qualitative study, it focuses on student feedback regarding GBL and aims to contribute to ongoing scholarly discourse in the field.

This paper is guided by two research questions: (1) What are the student perspectives on the effectiveness and challenges of GBL in RFL instruction? (2) How can these insights inform pedagogical strategies to improve student motivation and proficiency in RFL?

2. Theoretical background

The integration of gamification into higher education has attracted increasing academic interest, particularly in relation to its influence on student engagement and learning outcomes. Pelizzari (2023), in her systematic literature review “Gamification in higher education”, refers to the widely accepted definition of ‘gamification’ as the intentional integration of game elements into non-game contexts (first suggested by Deterding et al., 2011) to enhance student learning and engagement (Pelizzari 2023: 21). This approach is grounded in the concept of ‘gamefulness,’ which describes the experiential and behavioral qualities of play that are inherent in games, and therefore fosters motivation and interactive learning environments (ibid., p. 22).

To provide a clearer structure for the theoretical framework, the following discussion is organized into subsections. This structure serves to highlight the connection between general GBL principles, their application in second language acquisition (SLA), the specific challenges of RFL, and the GBL evaluation model (GEM) that informed our methodology.

2.1. GENERAL PRINCIPLES OF GBL

Pelizzari's (2023) analysis of 53 selected studies highlights the use of game-based objectives, game mechanics such as levels, points, and badges, and playful thinking to create immersive educational settings. A notable finding is gamification's role in **reducing the fear of failure**, thereby encouraging exploration and learning through consequences, like adaptive game design¹ (ibid., p. 22). Pelizzari found that the primary research questions addressed in the reviewed literature focus on student **engagement** (29%), **motivation** (25%), **learning improvement** and **performance** (23%), and **achievement of learning outcomes** (19%) (ibid., p. 29). Despite the variety of approaches, Pelizzari notes inconsistencies in theoretical and empirical analyses and emphasizes the need for a structured model to guide future gamification practices in higher education (ibid., p. 21).

Extensive research on GBL reveals that students generally view its integration positively, associating it with increased **engagement**, **motivation**, and **enjoyment** in language learning (Putra & Priyatmojo, 2021; Wong et al., 2022; Awing & Nasri, 2023; Zamzami et al., 2023; Tongsom, 2023). Tongsom (2023) found that students have positive attitudes toward GBL in grammar education, viewing it as **enjoyable**, **engaging**, and **motivating**. They associate GBL with improved **comprehension**, **retention**, and valuable practice, contributing to a relaxed classroom environment and enhanced **social interaction**. Students recognize competition in GBL as a strong motivator, yet challenges such as fatigue from overuse and group dynamics persist.

¹ The term 'adaptive game design' — or rather, the 'adaptive nature of games' — refers to a design principle that allows students to "explore, take risks, and learn from consequences" within the context of a gamified learning environment (Pelizzari, 2023: 22). As Pelizzari notes, referencing other researchers (Toda et al., 2019; Hallifax et al., 2019; Sercemeli & Baydas Onlu, 2023), this mechanism is an essential contribution of gamification to higher education because it directly reduces the fear of failure. This feature establishes an immersive and adaptive educational environment where the system dynamically accommodates learners' actions (ibid, p. 22).

2.2. GBL AND SLA

Gamified methodologies align with traditional second language teaching objectives. Specifically, they aim to cultivate **linguistic competence** by focusing on language comprehension and knowledge. They also address **communicative competence**, enabling interaction in a variety of contexts (Hymes, 1972; Celce-Murcia et al., 1995; Canale & Swain, 1980; Savignon, 2002; Cazden, 2011; Canale, 2013; Richards & Rodgers, 2014). Finally, they develop **discourse competence** (Celce-Murcia et al., 1995; Nunan, 1999; CEFR, 2020), encompassing the skills required for coherent and appropriate communication in a second language, and specifically in RFL as well (Akishina & Kagan, 1997; Nuss & Kogan, 2024).

Emphasizing the importance of **pragmatic competence**, the CEFR (2020), the Common European Framework of Reference for Languages, describes it as fundamental to **discourse competence**, focusing on the capacity of a language learner or user to take the initiative in communication (CEFR, 2020: 88). This initiative includes both an awareness of and ability to manage conversational turns and the broader skills required to navigate the flow of discourse, such as starting, continuing, and ending conversations, often aided by pre-fabricated (formulaic) phrases (ibid.).

Beyond these traditional objectives, GBL and teaching methodologies foster an environment that helps learners overcome language barriers. This is particularly relevant in addressing two key challenges in teaching Russian as a foreign language.

2.3. CONTEXTUAL CHALLENGES IN RFL

First, the morphological complexity of Russian presents significant difficulties for learners, often leading to frustration with their progress (Nuss & Kogan, 2024). Learners of Russian often face considerable obstacles that may lead to discouragement, including the high frequency of morphological errors, the difficulties associated with

variable stress patterns and figurative language, as well as the complexities of Russian linguistic and pragmatic registers, and phonetics. Given these challenges, gamified teaching strategies provide an alternative approach that fosters engagement and reduces frustration. Nuss & Kogan (2024) suggest that gamified teaching strategies can create more student-centered language learning environments by considering students' social-emotional needs and by reducing anxiety. This approach, in turn, aims to shift the perception of learning Russian from a challenging endeavor to an engaging experience, potentially increasing enrollment in RFL courses (Nuss & Kogan, 2024: 11).

Second, a key challenge arises from the collective observations of RFL teachers in Estonia, who note that students often enter higher education with a deeply ingrained negative attitude toward the Russian language. This reluctance stems from regional historical factors, particularly traumatic aspects of collective memory, and also prevailing political contexts, both of which shape perceptions of the language. As a result, teaching RFL in Estonia is not only shaped by these attitudes but also significantly complicated by them, posing a motivational challenge for educators. GBL, with its emphasis on interactive and immersive activities, provides a viable pedagogical approach for addressing these negative perceptions.

2.4. THE GBL EVALUATION MODEL (GEM)

The core principles of the game-based approach emphasized by GBL researchers are essential to enhancing students' spontaneous communication in situational contexts. These principles include **engagement/involvement** in the learning process (Whitton, 2010; Connolly et al., 2012; Bozkurt & Durak, 2018), **collaborative** learning (Dichev & Dicheva, 2017), and **intrinsic motivation** related to **collaboration** and **competition** (Connolly et al., 2012; Sailer & Homner, 2020; Kirchner-Krath et al., 2021).

To assess how effectively these GBL principles translate into meaningful learning outcomes, Oprins et al. (2015) introduced the

GBL evaluation model (GEM), a comprehensive framework designed to evaluate the impact of GBL interventions. This model aligns with the research goal in exploring the effectiveness of GBL in RFL instruction, particularly in terms of learner **engagement** and **motivation**. Drawing on Bandura's (1997) concept of **self-efficacy** – a learner's belief in their ability to complete a task – Oprins et al. argue that the motivating and engaging nature of games encourages learners to take responsibility for their learning, thereby increasing **self-efficacy** and promoting **self-directed learning** (Oprins, 2015: 328).

Alongside specific design indicators of GBL such as **challenge**, **social interaction**, **feedback**, and **control**, Oprins et al. emphasize essential learning indicators. These include affective and cognitive dimensions that influence **engagement**, **motivation**, **learning outcomes** (knowledge and skills), **self-assessment**, and **self-efficacy** (ibid., p. 340). These indicators, particularly those outlined by the GEM, provided the foundational structure for the design and content of the research instrument used here.

3. Methodological tools

A small-scale survey was developed to empirically investigate students' perceptions of GBL in RFL instruction. The survey was conducted at Tallinn University and the Estonian Academy of Security Sciences between March and April 2025. Only bachelor's degree students who had studied Russian as a foreign language were invited to participate. The study employed purposive sampling, specifically criterion sampling (Wellington, 2015; Patton, 2014; Creswell, 2014). Participants were selected based on predefined criteria: current university enrollment and prior experience learning Russian as a foreign language. However, it is important to acknowledge that as a non-probability sampling method, purposive sampling has limitations regarding the generalizability of findings to a larger number of Russian language learners beyond those meeting these specific criteria. A total of 61 responses were collected.

The study's primary research instrument was a self-administered questionnaire developed using the open-source LimeSurvey platform. This questionnaire was structured into four sections and contained 17 questions, incorporating both open- and closed-ended formats, with several utilizing a Likert scale. The open-ended questions in Section D provided qualitative insights that deepened our understanding of the impact of GBL on Russian language instruction from the students' perspective.

The data analysis employed a mixed-methods approach, combining descriptive statistics with a qualitative content analysis (Denzin & Lincoln, 1994; Denscombe, 2010). Specifically, the study utilized a direct qualitative content analysis approach (Hsieh & Shannon, 2005). This approach is deductive in nature, using an existing theory to pre-determine initial coding categories; however, codes can be modified or defined during data analysis as needed (*ibid.*, p. 1286). The foundation of our initial coding scheme was the Game-Based Learning Evaluation Model (GEM) proposed by Oprins et al. (2015; see Section 2.4). We adapted specific features from the GEM model to focus our investigation on key learning and motivational outcomes relevant to language acquisition. The GEM framework included the following key dimensions, which became the initial coding framework for our research: **prior learning experiences** influence both learning outcomes and attitudes; **perceived learning outcomes**, specifically the impact of the game on language skills; **learning indicators** such as motivation and anxiety; **enjoyment** and **engagement**, evaluated through the relevance of game objectives and the degree of challenge provided to students; and **self-efficacy**, defined as students' belief in their ability to enhance foreign language proficiency through gaming. The categories used to analyze the textual data were organized as follows:

(I) Experienced GBL

- 'frequency of game use'
- 'types of games used'
- 'enjoyment of game-based activities'

- ‘perceived relevance’
- ‘perceived challenge’

(II) Perceived effectiveness of GBL

- ‘perceptions of engaging learning methods’
- ‘impact on writing skills’
- ‘impact on pronunciation’
- ‘impact on reading skills’
- ‘impact on listening skills’
- ‘impact on speaking skills’
- ‘impact on grammar skills’
- ‘impact on vocabulary’
- ‘motivation increase’
- ‘anxiety reduction (speaking practice)’
- ‘peer collaboration/social interaction’

(III) Attitudes and suggestions

- ‘motivating aspects’
- ‘challenging aspects’
- ‘suggestions for improvement’

It is important to acknowledge that limitations in the study’s results prevent drawing precise conclusions in certain subcategories due to inconsistencies in questionnaire responses and incomplete answers across specific items. Therefore, in subcategory analyses, the number of respondents who answered the respective questions will be indicated in brackets where applicable to ensure transparency in data interpretation.

4. Students’ attitudes towards game-based approach in Russian language learning

This section presents the findings from the survey, organized by the categories outlined in the methodology.

4.1. THE CATEGORY ‘EXPERIENCED GBL’

The largest proportion of respondents (ca. 33%²) reported studying Russian for 1 semester. Additionally, 25% studied for 2 semesters, while another 25% studied for 2 or more years. This distribution offers insight into the varying levels of prior experience with the Russian language among surveyed students.

Data on the subcategory ‘**frequency of game use**’ in Russian language classrooms (n=15) reveal considerable variation among participants. Approximately 33% reported rare engagement with games (1–2 times) or no experience at all, while 27% indicated a moderate frequency (3–5 times), 40% participated in game-based activities more regularly (6 or more times).

The types of game-based activities used in Russian language classes were analyzed, revealing the following distribution (see Table 1)³:

Table 1. Types of games used in Russian language classes.

Type of game-based activity	Gross percentage
Digital games (e.g., language learning apps, simulations)	53%
Board games (e.g., vocabulary games, role-playing games)	27%
Card games (e.g., flashcard games, sentence-building games)	33%
Language-focused physical games (e.g., charades, word relays)	13%
Online collaborative games (e.g., <i>Quizlet live</i> , <i>Kahoot</i>)	67%
Role-playing games (e.g., physical (non-digital) role-playing scenarios)	53%

² In the presentation of results, percentages have been rounded following standard rounding rules (0.5 and above rounded up, below 0.5 rounded down).

³ The survey did not specify in-classroom use alone; it measured students’ general engagement with these game-based activities, which included both instructor-led activities in the classroom and autonomous use outside of class (e.g., studying with *Quizlet* at home).

A substantial percentage of students (67%) reported⁴ playing online collaborative games, such as *Quizlet live* and *Kahoot*, suggesting these platforms are widely utilized. Additionally, an equal proportion of students (53%) reported engaging with digital games (e.g., language learning apps and simulations) and physical (non-digital) role-playing scenarios. Card games (e.g., flashcards and sentence-building games) were reported by 33% of students, indicating a moderate presence among game-based activities. Board games were experienced by 27% of students, while the smallest proportion (13%) engaged in language-focused physical games, such as charades or word relays.

The subcategory **‘enjoyment of game-based activities’** in Russian language classes was assessed by participants (n=15) using a 5-point scale (1 = “completely disengaged and uninterested”; 5 = “highly engaged and very interested”). The results indicate a moderately positive trend in students’ perception of game-based activities in Russian language teaching. The largest proportion of participants (33%) reported being “engaged and interested” (level 4), while an additional 20% indicated being “very engaged and very interested” (level 5). This suggests that over half (53%) of the participants experienced a positive level of enjoyment and engagement.

The subcategory **‘perceived relevance’** (n=15). When asked about the relevance of these games to the Russian language learning objectives using a 5-point scale (1 = “not relevant at all”, 5 = “extremely relevant”), a notable proportion of students (33% selecting “very relevant” and 33% selecting “extremely relevant”) perceived a strong alignment. In contrast, 13% found the games “moderately relevant”, and a combined 20% rated them as “slightly relevant” or “not relevant at all”.

The subcategory **‘perceived challenge’** (n=15) examines how students assessed the difficulty of games used in Russian as a foreign language class. Using a 5-point scale (1 = “too easy”; 5 = “overly challenging, requiring excessive effort”), students provided varied

⁴ Students could choose more than one type of game-based activity.

responses. The most frequent ratings were “moderately challenging” and “challenging,” each selected by 40% of participants. Only 20% of students rated the games as “easy” (levels 1 and 2), while none found them “overly challenging”.

In summary, the data show that students have varying levels of experience with the Russian language and GBL. Online collaborative games are frequently used, and most students find them relevant and appropriately challenging. However, a significant minority of students are less engaged with GBL and do not perceive a strong connection between the games and learning objectives.

4.2. THE CATEGORY ‘PERCEIVED EFFECTIVENESS OF GBL’

The analysis of the subcategory ‘**perceptions of engaging learning methods**’ reveals that game-based activities were evaluated very positively. Respondents appreciated their interactive and engaging nature, emphasizing that they made learning more enjoyable and less like traditional drills. Respondents noted that the opportunity to actively use the language – whether through speaking with others, participating in scenarios or embracing the competitive aspect of ‘winning’ – contributed to better vocabulary retention and improved verbal communication skills. These positive perceptions are illustrated by comments such as:

Firstly, they are of course a lot more fun than traditional learning methods. Secondly, I feel like games push everyone to contribute and learn because you can’t do other activities, like being on your phone, during game activities. (R21⁵)

Honestly, the games made learning Russian way more engaging. It wasn’t just boring drills. (R51).

⁵ Hereafter, ‘R=Respondent + ID number’ will indicate the coding assigned to each respondent, linking their qualitative feedback to their unique questionnaire identifier.

Students highlighted the contrast with passive learning methods, noting that games promote active participation and reduce distractions. This aligns with previous research highlighting GBL's positive impact on motivation and engagement.

The survey results for the subcategory **'impact on writing skills'**⁶ (n=11) indicate that students generally do not perceive GBL as particularly beneficial for improving their Russian writing proficiency. In total, 64% of respondents either "strongly disagreed" (27%) or "disagreed" (36%) that GBL contributed to their writing skills. Additionally, 27% remained neutral, "neither agreeing nor disagreeing" with the statement. Only a small minority (9%) "agreed" that GBL had helped their writing, with no respondents expressing strong agreement.

However, it is important to note that the game-based activities used by students can entail reading and writing components, albeit brief. For example, online collaborative platforms such as *Quizlet* and *Kahoot* often require active reading of prompts and answers and may necessitate writing on a computer using the Russian alphabet. Other activities, such as simulations and sentence-building games, require reading instructions and may necessitate short written responses or note-taking. Therefore, this finding suggests that the reported lack of benefit to writing proficiency may be due to the limited scope of writing typically required in these activities, which focus primarily on transcription and short-answer recall rather than complex composition or sustained creative writing.

The survey results for the subcategory **'impact on pronunciation'** (n=11) reveal a mixed perception regarding the effectiveness of GBL in enhancing Russian pronunciation skills. While a significant portion of students did not find GBL helpful – 45% either "strongly disagreed" (18%) or "disagreed" (27%) – an equal proportion reported a positive impact. Specifically, 45% of respondents "agreed" (18%) or "strongly agreed" (27%) that GBL improved their pronunciation. This mixed

⁶ This subcategory, along with all subsequent subcategories in this subchapter, is based on questionnaire items that used a scale from: 1 = "strongly disagree" to 5 = "strongly agree".

perception likely stems from the varying nature of instructor moderation and the feedback mechanisms across the activities utilized. There are games with automated technical feedback (platforms like *Quizlet*), which can entail automated pronunciation checkers to provide immediate, system-based technical feedback on verbal input, contributing to the positive impact reported by some students; human moderation (activities such as physical role-playing scenarios and language-focused physical games, e.g., charades) can be observed and assessed by the instructor, allowing for personalized, human moderation and direct feedback on pronunciation; content scoring only (other online collaborative platforms like *Kahoot*) typically assign points for the correctness of content (multiple-choice answers) but generally do not provide moderation or scoring for pronunciation, which may contribute to the perception of low impact.

The survey results for the subcategory ‘**impact on reading skills**’ (n=11) indicate a mixed to slightly negative perception of GBL’s effectiveness in enhancing Russian reading proficiency. A significant proportion of students (54%) either “strongly disagreed” (27%) or “disagreed” (27%) that GBL supported their reading skills. Conversely, a smaller yet notable percentage (36%) either “agreed” (27%) or “strongly agreed” (9%) that it was beneficial. A minority (9%) remained neutral.

The survey results for the subcategory ‘**impact on listening skills**’ (n=11) indicate a predominantly negative to mixed perception of GBL’s effectiveness in enhancing Russian listening proficiency. 45% of students either “strongly disagreed” (36%) or “disagreed” (9%) that GBL improved their listening skills, while 36% expressed a positive impact (18% “agreed”, 18% “strongly agreed”). A notable minority (18%) remained neutral.

The survey results for the subcategory ‘**impact on speaking skills**’ (n=11) reveal a mixed perception of GBL’s effectiveness in enhancing Russian speaking proficiency. An equal proportion of students (45%) either “strongly disagreed” (27%) or “disagreed” (18%) that GBL improved their speaking skills, while another 45% reported a positive

impact (27% “agreed”, 18% “strongly agreed”). A minority (9%) remained neutral. These findings highlight the lack of clear consensus on the role of game-based activities in speaking skill development, with opinions nearly evenly divided between those who found them beneficial and those who did not. A formal statistical correlation between the specific type of game used and the perceived impact on speaking skills was not performed as it fell outside the scope of the current analysis. However, given the strong division in attitudes, it can be hypothesized that the students reporting a positive impact were primarily engaging with activities that demand verbal output, such as physical role-playing scenarios and language-focused physical games. Conversely, those reporting a negative impact likely focused on platform-based activities (e.g., *Quizlet* or *Kahoot*) which require less sustained, spontaneous verbal production.

The survey results for the subcategory ‘**impact on grammar skills**’ (n=11) suggest a predominantly neutral perception of GBL’s effectiveness in improving Russian grammar. A significant portion of respondents (45%) selected the neutral option, while 36% either “strongly disagreed” (27%) or “disagreed” (9%) that GBL had a positive impact. Only 18% “agreed”, with no respondents expressing strong agreement. It is evident that most students did not perceive a clear benefit from game-based activities in this area, with a notable group considering them ineffective and only a small minority finding them helpful.

The survey results for the subcategory ‘**impact on vocabulary**’ (n=11) suggest a generally positive, though slightly mixed, perception of GBL’s effectiveness in enhancing Russian vocabulary acquisition. The majority of students (55%) either “agreed” (27%) or “strongly agreed” (27%) that GBL improved their vocabulary, while 45% either “strongly disagreed” (18%) or “disagreed” (27%) with this statement. Notably, no respondents selected the neutral option.

The survey results for the subcategory ‘**motivation increase**’ (n=11) reveal a mixed yet generally positive perception of GBL’s impact on students’ motivation to learn Russian. The majority (55%) reported increased motivation, with 45% “strongly agreeing” and

9% “agreeing” that GBL enhanced their motivation. In contrast, 36% “strongly disagreed”, while no respondents selected “disagreed”. An additional 9% remained neutral. The findings demonstrate that while GBL significantly boosts motivation for many students, it does not have a universally positive effect, as a notable group perceived no motivational benefit from this approach. It is important to qualify the “strongly disagreed” finding: the motivation item was designed to capture the *increase* in motivation and, therefore, the 36% figure reflects the absence of a positive motivational effect. The survey was not explicitly designed to capture active negative motivational states such as frustration or boredom. However, the inclusion of a separate category, **‘anxiety reduction (speaking practice)’**, confirms that the survey was sensitive to the measurement of negative emotional outcomes related to GBL use.

The survey results for the subcategory **‘anxiety reduction (speaking practice)’** (n=11) indicate a mixed to predominantly negative perception of GBL’s effectiveness in reducing anxiety about speaking Russian. A significant proportion of students (45%) either “strongly disagreed” (36%) or “disagreed” (9%) that GBL alleviated their speaking anxiety, while 36% reported a positive impact (9% “agreed”, 27% “strongly agreed”). An additional 18% remained neutral. Thus, some students experienced reduced anxiety through game-based activities, a larger group did not find them effective for this purpose, with a notable segment expressing ambivalence.

The survey results for the subcategory **‘peer collaboration/social interaction’** (n=11) suggest a mixed perception, with a slight positive leaning, regarding GBL’s role in facilitating collaborative learning. 45% of respondents either “agreed” (18%) or “strongly agreed” (27%) that GBL supported peer collaboration, while 36% either “strongly disagreed” (18%) or “disagreed” (18%). An additional 18% remained neutral. Thus, a considerable portion of students viewed game-based activities as beneficial for collaborative learning and social interaction, and a significant number did not, highlighting variability in students’ experiences with this approach.

4.3. THE CATEGORY 'STUDENT ATTITUDES AND SUGGESTIONS'

The subcategory '**motivating aspects**' examines students' perceptions of GBL's broader benefits, particularly in consolidating knowledge and enhancing practical application. Survey results comparing GBL's effectiveness to traditional methods in aiding retention of Russian language concepts, grammar, and vocabulary (n=11, scale: 1 = "much less effective", 5 = "much more effective") indicate a predominantly positive perception. A clear majority (64%) found GBL "more effective" for retention, with 36% rating it as "more effective" and 27% as "much more effective". Conversely, 27% perceived GBL as "less effective" (18% "much less effective", 9% "less effective"), while 9% considered it equally effective.

Regarding GBL's impact on students' ability to apply Russian skills in practical situations, perceptions are mixed but slightly positive (n=11, scale: 1 = "strongly disagree", 5 = "strongly agree"). While 45% "agreed" (18%) or "strongly agreed" (27%) that GBL enhanced their practical application, 27% remained neutral. Conversely, 27% either "strongly disagreed" (18%) or "disagreed" (9%). In summary, students largely view GBL as effective for retention and memorization, but its impact on practical application is less definitive.

Qualitative responses regarding the subcategory '**challenging aspects**' of game-based activities in Russian language classes highlight several areas for improvement. A key concern among students was the pressure and anxiety associated with performing quickly and speaking publicly in Russian. Many students found the limited thinking time in games stressful, leading to uncertainty about answering correctly. As one respondent noted, with game-based activities, one has much less time to think about your answers, which can make you feel unsure or anxious about responding quickly and correctly. Group dynamics and classroom management also posed challenges, particularly in larger classes, where disorganization or lack of seriousness could arise. Additionally, some students expressed concerns about the level of difficulty in certain games and a perceived shift in focus from learning to winning, which at times overshadowed educational objectives.

The results for the subcategory ‘**suggestions for improvement**’ highlight students’ willingness to integrate more GBL into Russian language classes (scale: 1 = “do not recommend at all”, 5 = “strongly recommend”). A significant majority (78%) expressed a positive recommendation, with 56% strongly endorsing GBL and 22% recommending it confidently. Notably, no students remained neutral, while 22% provided a negative recommendation – 11% opposed GBL entirely, and 11% expressed reservations. These results underscore the strong student support for GBL and its perceived benefits for Russian language instruction.

5. The *Contact Game* as an example of game-based implementation in Russian language classes

The above data demonstrates that students’ attitudes toward GBL are complex: they highly value the motivational and communicative potential of games but doubt their impact on basic language skills and experience stress in fast-paced environments. In this regard, it is useful to refer to a specific example — the board game *Contact Game*, which illustrates the possibilities of gamification in Russian as a foreign language and allows us to compare empirical results with teaching practice.

This section presents an example of the *Contact Game*, a tabletop simulation frequently employed as a pedagogical tool. The game may be utilized both to foster general language proficiency and to enhance communication competencies within professional contexts. Furthermore, it offers learners the opportunity to engage with the material in a creative and interactive manner.

The *Contact Game* series (Mironov et al., 2014) was designed for teaching French, Russian, and Estonian as foreign languages, with scenarios set in cities where the target language holds official status – Paris for French, Moscow for Russian, and Tallinn for Estonian. The Russian-language version is intended for CEFR levels A2–B2 (2011).

This board game simulates real-life interactions, requiring players to communicate across various situations, such as shopping, navigating the city, or making phone calls. Scenarios range from practical problem-solving (e.g., explaining directions or recovering a lost item) to complex social challenges (e.g., negotiating overdue rent).

The game board features a stylized city map, guiding players through locations indicated on game cards. Playing pieces are wooden and customizable, while passports allow role selection, fostering immersion. The set includes 40 cards each in *Contact*, *Situation*, *Action*, and *Culture*; 10 each in *Challenge* and *Rest*; and 20 in *Vocabulary*, ensuring varied communicative experiences.

The *Contact Game* enhances *communication skills*, *cultural awareness*, and *non-verbal expression*, integrating humor, role-play, and *discovery-based learning*. Without assessment or grading, students freely engage their creativity and imagination.

The game is supported by a teacher's guide (the card *Inspiration*) and a student portfolio. Teachers act as observers, identifying challenges rather than intervening, allowing students to navigate difficulties independently. Game duration and rules – such as turn-taking – should be agreed upon in advance.

Beyond fostering oral proficiency, the game also supports writing skill development. Writing skill development is supported by exercises based on the communicative scenarios of the game, which fall within the teacher's responsibilities to assign. These exercises require learners to produce written notes and tasks related to game scenarios and situations, and can be assigned both during and following the communicative activities.

During the *Contact Game*, the teacher primarily acts as an observer, identifying any difficulties students may encounter. Direct assistance or guidance during gameplay is discouraged. Instead, teachers are encouraged to take notes or record the session (with prior student consent) to gather material for later feedback.

The duration of the game and behavioral rules – such as classroom polling and turn-taking procedures – should be established by

instructors beforehand to prevent interruptions that could disrupt the flow of the activity or diminish student enthusiasm.

The game has been implemented in Estonian high schools, at Tallinn University, and at the University of Applied Sciences in Burgenland, Austria, producing varied outcomes based on students' linguistic backgrounds. Estonian and Czech students often demonstrated greater familiarity with Russian realities due to historical ties with the Soviet Union, while American and Austrian learners required additional cultural context. For instance, idiomatic expressions like „Присядем на дорожку!“ (*Prisjadem na dorozhku!*) – “Let’s sit down before the journey” – required cultural scaffolding for nearly all learners. However, the example is intended to illustrate the type of cultural context required, not the difference in initial knowledge of that specific idiom. The core distinction remained that the Estonian and Czech students – due to historical and geographical proximity – had a broader foundation of shared social and historical context related to Russian-speaking realities, which allowed them to internalize the explanation and use the phrase more quickly than the American and Austrian students, who required more fundamental cultural scaffolding before the meaning could be fully integrated. Translations (e.g., „Kurz vor dem Weg sitzen“ (German) and „Enne teele asumist võtame hetke vaikust“ (Estonian)) helped clarify meaning.

Feedback is an important component, focusing on individual progress rather than comparison. Some students limit their language use due to vocabulary constraints or fear of mistakes, but teachers can encourage broader expression.

Students often minimize their effort and rely on a limited set of phrases, possibly due to insufficient vocabulary or a fear of making mistakes – even though errors are entirely acceptable within the game context. In such cases, the teacher may encourage learners to expand their use of expressions and structures, particularly if the group is less active or experiencing difficulty.

Since 2015, observations highlight the game’s effectiveness in RFL instruction. *Contact Game* supports learning across cognitive stages:

reproductive (memorization of words, grammar, and expressions), *constructive* (application of knowledge in diverse communicative contexts) and *creative* (simulation of real-life interactions in Russian). *Contact Game* enhances practical language use by providing interactive, immersive scenarios, preparing learners for real-world communication.

Discussion

This study investigated the potential of GBL to enhance RFL instruction in the unique socio-cultural and pedagogical context of Estonian higher education. Our qualitative findings, guided by the GEM, both affirm GBL's strengths in the affective domain and highlight crucial limitations regarding skill-specific effectiveness.

The survey results strongly support the use of GBL for enhancing student engagement and motivation, aligning with previous research (e.g., Tongsom, 2023) and the affective dimensions of the GEM framework. With a high percentage of students reporting enjoyment (53% highly engaged) and perceived relevance (66%), GBL successfully transforms language learning into a less stressful, more active process.

Despite the affective and motivational benefits, the findings also revealed a certain disconnect: while students appreciate the general concept of GBL, they are skeptical of its effectiveness in improving specific, foundational language skills such as writing, grammar, and listening. This aspect highlights the need for carefully designed GBL strategies that align with complex learning objectives. Practical challenges, such as concerns about game fatigue and group collaboration difficulties, were also identified, aligning with previous research. The findings of this study provide a localized snapshot of student perceptions, thereby offering a foundation for future, context-specific research on GBL in RFL within the Estonian educational landscape. Future research should also explore objective measures of proficiency gains and the long-term effects of GBL integration in RFL.

Conclusion

This study analyzed students' experiences with GBL in Russian language classrooms, highlighting diverse language-learning backgrounds and varying levels of exposure to gaming methods. Our findings indicate that while GBL is perceived as engaging and beneficial for vocabulary acquisition and motivation, its effectiveness varied across different language skills, with a limited impact perceived on writing and listening.

The positive student endorsement of GBL for vocabulary acquisition and enhanced engagement provides empirical support for the GEM framework's emphasis on affective learning dimensions. More critically, by creating a low-pressure and enjoyable learning environment, GBL contributes to addressing the socio-cultural challenges of negative attitudes toward Russian, potentially shifting the perception of the language from a source of frustration to a more rewarding experience.

Although most students found game-based activities relevant to learning objectives, perceptions of their impact on speaking, listening, grammar, and writing skills were mixed or negative. Survey results suggest that students appreciate collaborative learning aspects but acknowledge challenges such as performance pressure, group dynamics, and game design limitations. Despite these concerns, most students advocate for the continued use of GBL, emphasizing its potential in enhancing retention and active participation. Activities like the *Contact Game* illustrate how GBL can cultivate communicative competence by simulating real-world scenarios and reducing anxiety.

Finally, while this study provides valuable insights, a larger-scale quantitative study is necessary to validate these findings and explore the long-term effects of GBL on RFL proficiency. Future research should explore strategies for optimizing GBL design to effectively address skill-specific learning challenges.

REFERENCES

- Akishina, Anna & Kagan, Olga. 1997. *Uchimsya Uchit'* [Learning To Teach]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy.
- Awing, Christina; Nasri, Nurfaradilla Mohamad. 2023. The Effectiveness of Game-Based Learning Methods in Grammar Learning: Systematic Literature Highlights (SLR). – *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 12 (4), 1610-1622. DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i4/18641> (21.05.2025).
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf (17.05.2025).
- Bozkurt, Aras, & Durak, Gürhan. 2018. A Systematic Review of Gamification Research: In Pursuit of Homo Ludens. – *International Journal of Game-Based Learning*. 8(3), 15–33. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Canale, Michael, & Swain, Merrill. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. – *Applied Linguistics*. 1, 1-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1> (17.05.2025).
- Canale, Michael. 2013. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London, New York: Routledge.
- Cazden, Courtney B. 2011. Dell Hymes's Construct of 'Communicative Competence.' – *Anthropology & Education Quarterly*. 42(4), 364–69. <http://www.jstor.org/stable/41410139> (17.05.2025).
- CEFR. 2011. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Reference Level Descriptions (language by language)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (17.05.2025).
- CEFR. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Companion volume*. 2020. Council of Europe Publishing, Strasbourg. CEFR Companion Volume and its language versions (17.05.2025).
- Celce-Murcia, Marianne; Dornyei, Zoltan & Thurrell, Sarah. 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. – *Issues in Applied Linguistics*. 6, 5-35. DOI: <https://doi.org/10.5070/L462005216> (17.05.2025).

- Connolly, Thomas M.; Boyle, Elisabeth A.; MacArthur Ewan & Hainey, Thomas. 2012. A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games, – *Computers and Education*. 59, 661–686. DOI:10.1016/j.compedu.2012.03.004 (17.05.21).
- Creswell, John Ward. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Denscombe, Martyn. 2010. *The Good Research Guide: For Small-scale Social Research*. Maidenhead: McGraw-Hill Education; Open University Press.
- Denzin, Norman Kent & Lincoln, Yvonna. 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications Inc.
- Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla, & Nacke, Lennart. 2011. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. ACM. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (21.05.2025).
- Dichev, Christo, & Dicheva, Darina. 2017. Gamifying education: What is Known, What is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review? – *International Journal of Education Technology in Higher Education*. 14(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5> <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5> (21.05.2025).
- Hallifax, Stuart; Serna, Audrey; Marty, Jean-Charles & Lavoué, Élise. 2019. Adaptive Gamification in Education: A Literature Review of Current Trends and Developments. In *Transforming Learning with Meaningful Technologies: 14th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL, Delft, The Netherlands, September 16–19, 2019, Proceedings*. 14, 294-307. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_22 (21.05.2025).
- Hsieh, Hsiu-Fang; Shannon, Sarah, E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. 2005. – *Qualitative Health Research*. 15 (9), 1277-1278. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687> (21.05.2025).
- Hymes, Dell H. 1972. On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, 269-293. Harmondsworth: Penguin. <https://www.jstor.org/stable/41410139> (17.05.2025).
- Kirchner-Krath, Jeanine; Schürmann, Linda & Von Kortzfleisch, Harald. 2021. Revealing the Theoretical Basis of Gamification: A Systematic Review and

- Analysis of Theory in Research on Gamification, Serious Games and Game-based Learning. – *Computers in Human Behavior*. 125. DOI:10.1016/j.chb.2021.106963 (17.05.2025).
- Mironov, Dimitri; Adamson, Inna & Evert, Hedvig. 2014. *Contact Game: Simulation of Life in Moscow*. Tallinn: Creative Intelligence Group OÜ.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuss, Svetlana & Kogan, Vita. 2024. *Dynamic Teaching of Russian: Games and Gamification of Learning, 1st Edition*. New York: Routledge Russian Language Pedagogy and Research.
- Oprins, Esther; Visschedijk, Gillian; Bakhuys Roozeboom, Maartje; Dankbaar, Mary; Trooster, Wim & Schuit, Stephanie C.E. 2015. The Game-Based Learning Evaluation Model (GEM): Measuring the Effectiveness of Serious Games Using a Standardised Method – *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 7 (4), 326-345. DOI:10.1504/IJTEL.2015.074189 (17.05.2025).
- Patton, Michael Quinn. 2014. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. 4th Edition.*, Sage Publications.
- Pelizzari, Federica. 2023. Gamification in Higher Education. A Systematic Literature Review. – *Italian Journal of Educational Technology*. 31(3): 21-43. DOI: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1335> (21.05.2025).
- Putra, Pandu Perdana & Priyatmojo, Arif Suryo. 2021. Students' Perception Toward Gamification Applied in English Language Classroom. – *ELT FORUM: Journal of English Language Teaching*. 10 (1), 21-29. DOI: <https://doi.org/10.15294/elt.v10i1.40558> (21.05.2025).
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd Edition*. Cambridge University Press.
- Sailer, Michael & Homner, Lisa. 2020. The Gamification of Learning: A Meta-analysis. – *Educational Psychology Review*. 32, 77–112. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w> (17.05.2025).
- Sercemeli, Murat, & Baydas Onlu, Ozlem. 2023. Prediction of Students' Learning Outcomes by Various Variables in Gamified Online Accounting Courses. – *Education and Information Technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*. 28, 16979–17007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11873-8> (21.05.2025).

- Savignon, Sandra J. 2002. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S.J. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press.
- Toda, Armando; Klock, Ana Carolina Tomé; Oliveira, Wilk; Palomino, Paula Toledo; Rodrigues, Luiz, Shi, Lei; Bittencourt, Ig Ibert; Casparini, Isabela; Isotani, Seiji & Cristea, Alexandra. 2019. Analysing Gamification Elements in Educational Environments Using an Existing Gamification Taxonomy. – *Smart Learning Environments*. 6(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1> (21.05.2025).
- Tongsom, Navapat. 2023. *A Survey of Students' Attitudes Towards Applying Games-Based Learning to Enhance the Learning of Grammar (Master's thesis)*. Thammasat University, Thailand. https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:307013# (21.05.2025).
- Wellington, Jerry. 2015. *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. 2nd Edition. London et al.: Bloomsbury Academic Publishing Plc.
- Whitton, Nicola. 2010. Game Engagement Theory and Adult Learning, – *Simulation & Gaming*. 42 (5). DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878110378587> (17.05.2025).
- Wong, Seng Yue; Hussain, Azham & Saare, Murtaja Ali. 2022. A Survey Analysis: Students' Perceptions of Using Simulation Game as Learning Tool. – *ASEAN Engineering Journal*. 12(1), 105–110. DOI: <https://doi.org/10.11113/aej.v12.17167> (21.05.2025).
- Zamzami, Zainuddin; Kai Wah Chu, Samuel & Othman, Juliana. 2023. The Evaluation of Gamification Implementation for Adult Learners: A Scale Development Study Based on Andragogical Principles. – *Education and Information Technologies*. 29, 18591–18620. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12561-x> (21.05.2025).

RESÜMEE

MÄNGUPÕHINE VENE KEELE ÕPE KÕRGKOOLIS: ÜLIÕPILASTE PERSPEKTIIVI UURIMINE

Artikkel käsitleb mängupõhise õppe (GBL) rakendamist keeleõppe vahendina vene keele kui võõrkeele (RFL) õpetamisel ülikoolis. Uuritakse mängupõhise lähenemisviisi tõhusust üliõpilaste motivatsiooni hoidmisel, positiivse õpikeskkonna loomisel ning keele- ja suhtlusoskuste arendamisel. Artiklis esitatakse väikesemahulise kvalitatiivse uuringu tulemused ja tutvustatakse lauamängu „Contact Game“ kui näidet sellest, kuidas saab mängupõhist lähenemist rakendada üliõpilaste kaasatuse ja keeleoskuse parandamiseks vene keele kui võõrkeele õpetamisel.

Märksõnad: teise keele omandamine (SLA), mängustamine, kommunikatiivne pädevus, motivatsioon, hoiakud

Aida Hatšaturjan (PhD) is a Senior Lecturer of Russian Language for Specific Purposes (LSP) at the Language Centre of the Estonian Academy of Security Sciences. Her core research interests encompass applied linguistics alongside literary and cultural studies. Her research agenda is primarily concentrated on the pedagogical and theoretical application of Language for Specific Purposes (LSP) and Content and Language Integrated Learning (CLIL), particularly as these methodologies intersect with applied higher education in the field of internal security.

Inna Adamson (PhD) is an Associate Professor of Comparative Linguistics and Lexicology at the School of Humanities of the Tallinn University. Her substantive body of scientific work is dedicated to the investigation of semantics, grammar, and sociolinguistics, with a contemporary emphasis on the study of Russian language dynamics outside the Russian Federation. In her capacity as an educator, she delivers advanced courses encompassing modern Russian language and culture, lexicology, word formation, morphology, syntax, and comprehensive text analysis.

INGLISE KEELE KASUTUSEST EESTI TASKUHÄÄLINGUTES JA VLOGIDES

Helin Kask

Tallinna Ülikool

Ülevaade.¹ Artikkel käsitleb inglise keele kasutamist Eesti taskuhäälingutes ja vlogides. Varasemad uurimused on valdavalt analüüsinud inglise keele kasutamist ühe žanri piires, siinne artikkel keskendub aga kahe erineva suulise kõne žanri kõrvutamisele. Kokku on analüüsitud 8 taskuhäälingut (ligi 9 tundi materjali, saated avaldatud 2023. a) ja 10 vlogi (ligi 13,5 tundi materjali, avaldatud 2018.–2022. a). Kõik saated on transkribeeritud ning tekstides on märgendatud inglise koopiad ja koodivaheldused, seejärel on materjali analüüsitud nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Tulemused näitavad, et vlogides on kopeerimine intensiivsem ja ulatuslikum kui taskuhäälingutes: 1000 sõne kohta esineb vastavalt 21 ja 12 koopiat ning 3,2 ja 0,3 koodivaheldust. Koopialiikide osakaal on aga samasugune: domineerivad täielikud koopiad, millele järgnevad valikulised ja seejärel segakoopiad. Kopeerimise põhjused on valdavalt samad: semantiline spetsiifilisus (nt lünga täitmiseks), pragmaatiline olulisus (nt vestluse suunamiseks), ekspressiivsus (nt tugevate emotsioonide väljendamiseks) ja idiomaatilisus.

Võtmesõnad: koodikopeerimine, suuline kõne, taskuhäälingud, vlogid, eesti keel, inglise keel

I. Sissejuhatus ja taust

Inglise-eesti keelekontaktid ei ole midagi uut, inglise keelest laenamist on täheldatud juba 1820-ndatel. Tol ajal toimus laenamine peamiselt saksa keele vahendusel, hiljem on laenatud ka vene keele vahendusel.

¹ Artikkel on valminud Tallinna Ülikooli uuringufondi rahastatava projekti nr TF924 „Eesti mitmekeelne virtuaalruum“ raames.

(Jõgi 2014: 230–236) Alates 1990-ndatest on laenamine hoogustunud, oma roll on selles nii Eesti taasiseseisvumisel ja Läänega suhtluse taastamisel, inglise keele kujunemisel *lingua franca*'ks kui ka IT-arengutel, mis on keelekontakte hoogustanud. Laenatud sõnavara on peegeldanud ajastut ja kahe keele kultuurisidemeid.

Kuna inglise keelest on kujunenud *lingua franca*, ei ole intensiivne laenamine inglise keelest omane vaid eesti keelele, vaid see leiab aset ka paljudes teistes keeltes ning hoogustub veelgi (Mair 2013). Inglise keele levikut on soodustanud esiteks globaliseerumine ja teiseks meediastumine. Keelel on globaliseerumises tähtis roll, Blommaerti (2010: 2) hinnangul on keel sellega olemuslikult seotud: inglise keel kui ühine suhtluskeel võimaldab vahetada mõtteid ja teadmisi teistega kogu maailmas. Lisaks mõjutab tänapäeval suhtlust ning kultuurilist ja sotsiaalset käitumist ka meedia (Androutsopoulos 2016), mis ühtlasi aitab inglise keele kasutamist ja levikut veelgi hoogustada (Hjarvard 2004).

Sageli tekivad keelekontaktid just eri (uue)meediavormide abil, mis kujundavad muu hulgas inimeste keelekasutust ja -valikuid. Avalikkuses on nimetatud sellist kõnepruuki – kasutada läbisegi inglise ja eesti keelt – Estonglishiks või Estinglishiks, kuid üldiselt on sellel sõnal ja nähtusel negatiivne varjund (vt nt Niineste 2017; Mesipuu 2025). Eesti keeleteadlased on aga mitmekeelset suulist kõnet uurinud kontaktlingivistilisest ja kasutuspõhisest vaatenurgast, kirjeldades mitmekeelse kõne esinemist näiteks vlogides (nt Ratt 2017; Praakli *et al.* 2022; Vihman *et al.* 2022; Sell 2024) ja taskuhäälingutes (nt Rästa 2020; Mägi 2022), aga ka arvutimänge mängides (Lifländer 2020) ja ühe raadiokanali hommikuprogrammis (Voolaid 2017).

Siinses artiklis püütakse esimest korda võrrelda inglise-eesti mitmekeelset kõnet kahes erinevas suulises žanris: taskuhäälingud ja vlogid. Senised uurimused on valdavalt olnud ühe žanri kesksed, kuid eri žanrite kõrvutamine võimaldab analüüsida, kas ja kuidas mõjutavad meedium, formaat ja kontekst mitmekeelse kõne esinemist. Taskuhäälingute ja vlogide põhikeel on eesti keel, kuid kõigis saadetes kasutatakse vähemal või rohkemal määral ka inglise keelt. Artiklis uuritakse: 1) millisel määral ja mille poolest erineb mitmekeelne kõne

taskuhäälingutes ja vlogides ning 2) missugused kontaktilmingud (eri liiki koopiad, koodivaheldus, muud ilmingud) neis esinevad. Selleks analüüsitakse andmestikke nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt, tuginedes Lars Johanson (1993, 2002) koodikopeerimise mudelile, ning esitatakse analüüsi põhitulemused.

2. Koodikopeerimise mudel

Siinses artiklis kasutatakse inglise-eesti kontaktnähtuste uurimiseks Johanson (1993, 2002) välja pakutud koodikopeerimise mudelit, mida on ka Eestis mitmekeelse suhtluse uurimiseks kasutatud (vt nt Verschik 2019; Rästa 2020; Kask 2021). Selle mudeli keskne idee on, et ühe keele (mudelkood, enamasti K2) elementi jälgendatakse ehk kopeeritakse ning sisestatakse seejärel teise keelde (baaskood, enamasti K1). Saadud tulemust nimetatakse koopiks, mis võib olla ühekordne ja juhuslik, kuid mis võib ka K1-s pikemalt kasutusele jääda ja lõpuks juurduda. Koopia sisestamisel võivad, aga ei pruugi sellele lisanduda sõnavormi muutetunnused, et koopia sobituks lausesse. Mudel keskendub muutustele ühe lause sees.

Lausetevahelist keelte vaheldamist nimetab Johanson (2002: 287) koodivahelduseks. Kuna tema mudel keskendub kopeerimisele, ei peatu ta nähtusel pikalt. Seetõttu toetutakse artiklis Peter Muyskeni (1995) selgitusele, mille kohaselt on koodivaheldus selliste lausete või pikemate lauseosade vaheldamine, mis on süntaktiliselt iseseisvad. Näiteks lauses *et nagu öeldakse, siis video is king* on esimene osalause eesti, teine inglise keeles, mõlemad on süntaktiliselt iseseisvad (vt ka Verschik, Kask 2019a).

See, millisest keelest kopeeritakse ja millisesse keelde koopia sisestatakse, sõltub keeltevahelistest dominantsuhetest, näiteks võib mingi keel olla prestiižne sotsiaal-majanduslikel põhjustel. Olenevalt sellest, mis suunaline on kopeerimine, räägitakse impostsioonist ($K1 > K2$) ja adopsioonist ($K2 > K1$). (Johanson 2002: 41–42) Siinses uurimuses keskendutakse adopsioonile, kuigi mõnes suhtlusolukorras on kopeerimine nii tihe, et vahetegemine on keeruline.

Igal koopial on nelja liiki omadusi (Johanson 2002: 291): materiaalsed (nt hääldus ja aktsent), semantilised (nt tähendusvälja laienemine),

kombinatoorsed (nt sõnajärg) ja sageduslikud (nt suureneb baaskoodis varem vähe kasutatud elemendi kasutussagedus mudelkoodi tõttu). Olenevalt sellest, kui palju elemendi omadusi kopeeritakse, on tulemuseks täielik, valikuline või segakoopia.

Täielik koopia tähendab, et kopeeritakse kõik mudelkoodi elemendi omadused ning säilivad elemendi vorm ja funktsioon, kohandada võidakse vaid elemendi kirjaviisi. Näites *tere tulemast kuulama tänast podcast'i* on täielikult kopeeritud eesti *taskuhäälingu* vaste ning inglise element on säilitanud oma algupärase vormi ja tähenduse. Kui kopeeritakse vaid mõned elemendi omadustest, on tulemuseks valikuline koopia. Näiteks võidakse kopeerida vaid tähendus: inglise terminist *suitcase word* on kasutusel sõnasõnaline tõlge *kohver-sõna* (viitab n-ö suurtele sõnadele, millel võib olla mitu tähendust, nt *väärtus*, *intelligents*), s.t säilinud on inglise elemendi tähendus ja funktsioon, kuid mitte vorm. Kolmas liik on segakooptiad, mille puhul esineb korraga nii täielikku kui ka valikulist kopeerimist. Enamasti on need liitnimisõnad, näiteks *live-ülekanne*, kus kopeeritud on terviklik tähendus ja kombineerimispõhimõte, samas on liitsõna esimene pool täielik koopia. (Johanson 2002: 291–292)

Mudeli eelis on, et see ei põhine piirangutel ning võimaldab korraga vaadelda muutusi nii diakrooniliselt kui ka sünkrooniliselt ja nii morfosüntaksis kui ka sõnavaras. Samasugune põhimõte on kasutuspõhises lähenemises (vt nt Verschik 2019; Backus, Verschik 2012), kuna ka kognitiivselt ei ole sõnavara ja morfosüntaksi vahel jäika piiri. Mõlemad keskenduvad loomuliku keelekasutuse uurimisele, kus muutuste algatajana nähakse kakskeelset indiviidi (Matras 2009; Backus 2013). Kakskeelse kõneleja idiolektist võivad muutused levida suurema rühma keelekasutusse, kus need lõpuks juurduvad, näiteks väljendit *to chill* 'lõõgastuma, mõnusasti aega veetma' tajuti alguses eesti keeles võõrapärasena, kuid nüüdseks on see kõnekeeles konventionaliseerunud kujul *tšillima*.

Siiski on mudelil ka mõned piirangud (vt nt Kask 2021: 19–20), näiteks ei käsitlee see kopeeritud elemendi kohanemist baaskoodis – miks osa elemente võtavad külge baaskoodi morfoloogilised tunnused ja osa

mitte. Samuti ei ole pikemalt peatunud mudeli ühel kesksel mõistel – *atraktiivsus*. Just see määrab, miks mõnda elementi kopeeritakse. Mudelis mainitakse vaid põgusalt koodivaheldusi, mistõttu lähtutakse ka siinses uurimuses nende analüüsimisel Muyskeni (1995) kolmnurgamudelitest.

3. Ainestik ja meetod

Artikli aluseks on kaks andmestikku: keelekasutus vlogides ja taskuhäälingutes. Taskuhääling on uusmeedia liik, mida on defineeritud kui uut tüüpi raadio (Madsen 2009: 1195) või n-ö tellimisel raadio (Balanuta 2021: 31). Samas on raadio puhul info vastuvõtmise viisiks vaid kuulamine, taskuhäälingute puhul salvestatakse enamasti ka video. Seega on kuulajal võimalik valida, kas taskuhäälingu saadet vaid kuulata või vaadata koos videoga. Taskuhäälinguid on peetud intiimsemaks meediu-miks kui raadio, peamiselt selle mobiilsuse, salvestamise-avaldamise-kuulamise aja vabaduse ning tahtlikuma kaasamise tõttu (Spinelli, Dann 2019). Nüüdseks on siiski ka raadiosaadete puhul teatav nihe toimunud, näiteks on võimalik saateid järelkuulata endale sobival ajal, samuti kommentaare jätta jms. Samas on raadiosaadete puhul üldiselt jätkuvalt mõnevõrra rangemad reeglid, kuna neile kohaldub meediateenuste seadus, samuti on nõuded meediateenuse osutajale, näiteks alaealiste kaitse, saadete salvestamise kohustus jms (Meediateenuste seadus 2022). Taskuhäälingule aga sellised nõuded ei kohaldu.

Ka sisu ja teostuse poolest on taskuhäälingud vabama formaadiga kui raadiosaated. Raadiosaadete teemad on sageli sellised, mis pakuvad huvi võimalikult laiale avalikkusele, samuti peavad teemad sobituma meediaettevõtte kuvandi ja reeglitega. Taskuhäälingud võivad käsitleda ka nišiteemasid, mis pakuvad huvi mingile kindlale sihtrühmale, ka võivad need olla liberaalsemad ja isikupärasemad, kuna sageli puudub toimetaja. (Balanuta 2021: 36)

Kuigi mõnikord on käsitletud taskuhäälinguid kui teatud tüüpi vlogisid, on need sisu mõttes siiski erinevad. Vlogid ehk videoblogid on personaalsemad ja individualistlikumad kui taskuhäälingud, keskendudes sageli ühele inimesele. Üldjuhul on need monoloogi

vormis, kus vlogija jagab oma isiklikke mõtteid, tegemisi jms. (Aran *et al.* 2014) Taskuhäälingute puhul on formaate enam. Logue (2020) nimetab näiteks intervjuud, vestlust kaassaatejuhtide vahel, ümarlaua stiilis vestlust. Eestis on peamiselt levinud ja ka siinses artiklis on analüüsitud just intervjuu vormis üles ehitatud taskuhäälinguid, kus taskuhäälingu püsiv(ad) saatejuht(id) kutsuvad saatesse vestlema huvi pakkuvaid külalisi.

Samuti on erinevusi tehnilises pooles. Taskuhäälingute puhul on video just kui boonus, mis võimaldab saadet rohkem levitada, sisu mõttes on eelkõige oluline audio. Vlogi puhul on aga video äärmiselt oluline ja keskne: ilma videota ei saa olla vlogi, kuna mõnikord edastatakse suurem ja olulisem osa infost just video vahendusel, audio võib sealjuures jääda tagaplaanile. Taskuhäälingute puhul on sageli kaamera asukoht fikseeritud, kaamera liikumist ühelt kõnelejal teisele leidub, kuid pigem on video staatiline. Vlogis võib aga pilt sageli muutuda, näiteks esmalt on pildis kõneleja ise, seejärel ümbrus, kaamerat võidakse filmimise ajal eri nurkade alla seada, muuta kompositsiooni, midagi udustada jne. (Balanuta 2021: 37)

Seega saab öelda, et nii taskuhäälingud kui ka vlogid on personaalsemad ja vabamad ning püüavad auditooriumiga vahetumat sidet luua kui traditsioonilises meedias. On selge, et selline vabadus ilmneb ka keelekasutuses, mistõttu võib oletada, et keelekasutus on mängulisem ja julgem, sisaldades muu hulgas koodikopeerimist ja -vaheldusi.

Siinses artiklis võrreldakse kaht andmestikku: vlogid ja taskuhäälingud (vt tabel 1). Vlogid on filmitud ja avalikustatud vahemikus 2018–2022 ning informantideks on naised. Igalt informandilt on vähemalt neli saadet arvestusega, et iga informandi kohta oleks materjali vähemalt üks tund. Saate teemadeks on valdavalt mood ja ilu ning informantide elu ja tegemised, sealjuures võis teema vahetuda ka ühe saate jooksul. Saate salvestamise ajal oli informantide keskmine vanus 22 eluaastat. Taskuhäälingud on salvestatud ja avalikustatud aastal 2023 ning informantideks on mehed. Igast taskuhäälingust pärineb üks saade, mille kestus on vähemalt üks tund. Informantide keskmine vanus salvestamise ajal oli 35 eluaastat. Taskuhäälingute saadetes keskendutakse enamasti

ühele konkreetsele teemale, näiteks kinnisvara, turundus, eneseareng, muusika. Kõik saated on andmestikku lisatud tervikuna.

Tabel 1. Analüüsitud andmestikud

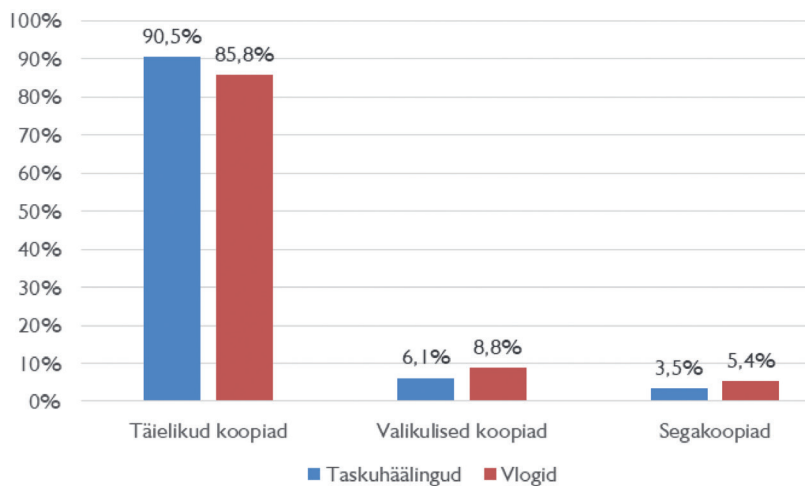
	Taskuhäälingud	Vlogid
Informandid	17 meest	10 naist
Informantide keskmine vanus	35 aastat	22 aastat
Salvestuste maht	8 t 48 min 53 sek	13 t 34 min 27 sek
Saateid	8	56
Sõnesid	77 277	1 17 555
Saate avalikustamise aasta	2023	2018–2022

Materjali põhjal on loodud korpus. Selleks transkribeeriti kõik saated, kasutades Tallinna Tehnikaülikoolis välja töötatud veebipõhist kõnetuvastust (vt Olev, Alumäe 2022). Seejärel on iga transkriptsioon käsitsi parandatud ja märgendatud, samuti lisatud metaandmed. Transkribeerimisel on lähtutud hääldusest, tuginedes eesti ortograafia reeglitele. Materjalis on märgendatud kõik sõnad, väljendid ja lausungid, milles võib täheldada inglise keele mõju: eri koopiaaliigid, diskursuspartiklid, koodivaheldus, inglise omadussõna (mitte)ühildumine eesti nimisõnaga, samuti kordused, selgitused ja parandused juhul, kui nende käigus esineb mitmekeelsust. Materjal on märgendatud käsitsi programmis Notepad++, võimalike vigade vähendamiseks on märgendust kontrollitud nüüdseks vähemalt kolm korda.

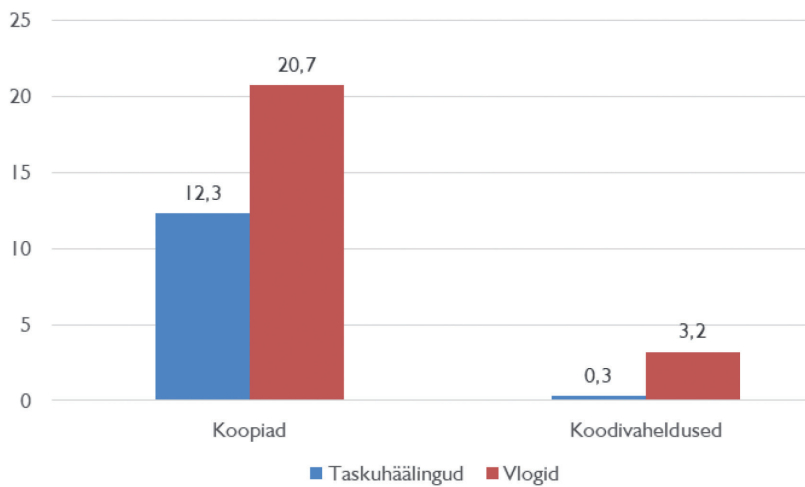
4. Tulemused

4.1. KVANTITATIIVNE VÕRDLU

Esmalt võrreldi keelekasutust vlogides ja taskuhäälingutes kvantitatiivselt, taskuhäälingutes esines kokku 953 koopiat (ühe tunni salvestatud materjali kohta 106 koopiat) ja vlogides 2437 koopiat (ühe tunni salvestatud materjali kohta 181 koopiat). Eri koopiaaliikide olemasolu võrreldes on näha, et nende suurusjärk protsentuaalselt on sarnane (vt joonis 1).



Joonis 1. Eri koopialiikide osakaal taskuhäälingutes ja vlogides



Joonis 2. Koopiate ja koodivahelduste esinemine 1000 sõna kohta

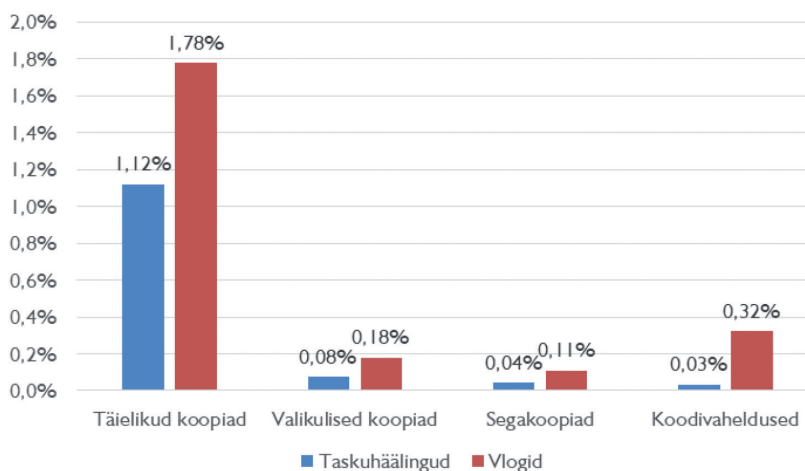
Peamiselt esinevad kõnes täielikud koopiad, valikulisi ja segakoopiaid on märkimisväärselt vähem, sealjuures on nii taskuhäälingutes kui ka vlogides valikulisi koopiaid u 2% võrra rohkem kui segakoopiaid. Statistilise analüüsi kohaselt on kopeerimise esinemissageduse erinevus kahe rühma vahel statistiliselt oluline (täielike koopiate puhul $p = 0,0005$, valikuliste koopiate puhul $p = 0,009$ ja segakoopiate puhul $p = 0,02$).

Selleks et analüüsida kopeerimise intensiivsust, arvutati koopiate ja koodivahelduste esinemine 1000 sõna kohta (vt joonis 2). Selgus, et vlogides kasutatakse inglise keelt mitu korda rohkem kui taskuhäälingutes: vlogides on koopiaid ligi kaks korda ja koodivaheldusi umbes kümme korda rohkem kui taskuhäälingutes.

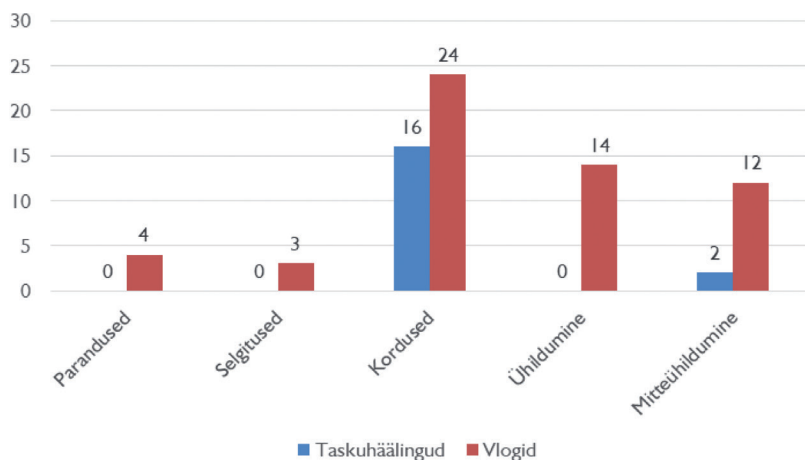
Järgmisena võrreldi eri koopialiikide ja koodikopeerimise suhtelist sagedust vastavates andmestikes (vt joonis 3). See kinnitab, et kõiki koopialiike ja koodivaheldusi esineb vlogides tõenäolisemalt ja intensiivsemalt kui taskuhäälingutes.

Samuti esineb vlogides muid mitmekeelsuse ilminguid rohkem kui taskuhäälingutes (vt joonis 4). Muuks mitmekeelsuse ilminguks loeti sellised juhtumid, kus koopial oli kõnes kindel roll. Uuritud materjalis esinesid parandused, selgitused, kordused ja inglise omadussõna (mitte)ühildumine eesti nimisõnaga. Parandusena märgiti juhtumid, kus inglise elemendi hääldus osutus kõnelemise ajal keeruliseks ja kus seetõttu mindi poole pealt üle eesti keelele, näiteks *juurde purch .. purchasesi .. juurde ostaksin*. Selgitustena käsitatakse juhtumeid, kus ingliskeelse väljendi kasutamisele järgnes selle tähenduse selgitus eesti keeles, näiteks *seal on hästi tavaline vending machine'id, need masinad, kus sa saad snäkke ja vett*. Korduse puhul kasutati koos nii eesti- kui ka ingliskeelset vastet, kuid ilma selgituseta, näiteks *seal pakuti sellist asja nagu milk tea, piimaga tee*. (Mitte)ühildumise puhul hinnatakse, kas inglise omadussõna ühildub eesti nimisõnaga käändes ja arvus. Näiteks fraasis *coolid prillid* 'lahedad prillid' on ühildumine, kuid *awesome inimesed* 'ägedad inimesed' ühildumist ei ole.

Analüüs näitas, et taskuhäälingutes puuduvad parandused ja selgitused, samuti ei leidu näiteid inglise omadussõna ja eesti nimisõna



Joonis 3. Koopiate ja koodikopeerimise suhteline sagedus taskuhäälingutes ja vlogides

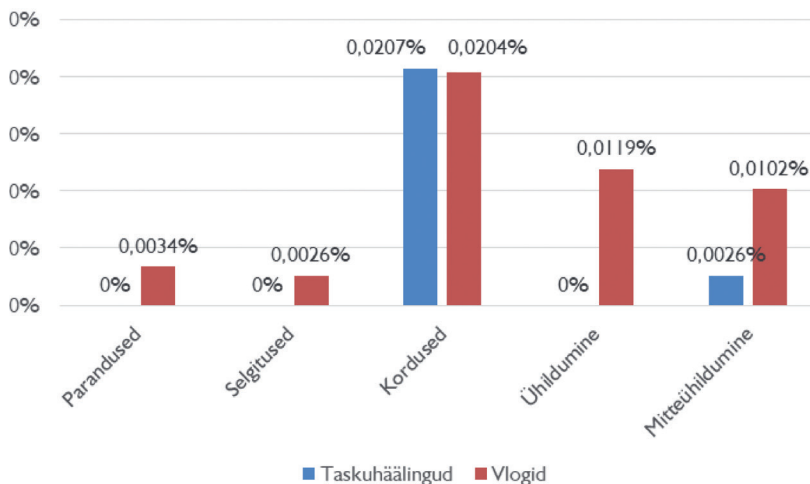


Joonis 4. Mitmekeelsuse ilmingud taskuhäälingutes ja vlogides

ühildumisest. Vlogides on ühildumise näiteid seevastu 14. Taskuhäälingutes esineb 16 näidet, kus üht sõna või fraasi korratakse nii eesti kui ka inglise keeles, kuid pooled näidetest pärinevad ühelt ja samalt informandilt. Taskuhäälingutes esineb kaks fraasi, kus inglise omadussõna ei ühildu eesti nimisõnaga, kuid need sisaldavad sama omadussõna ja pärinevad samalt informandilt. Statistilise analüüsi kohaselt on mitmekeelsuse ilmingute esinemissageduse erinevus kahe rühma vahel statistiliselt oluline ühildumise ja mitteühildumise puhul (vastavalt $p = 0,0024$ ja $p = 0,044$). Korduste ($p = 0,964$), paranduste ($p = 0,105$) ja selgituste puhul ($p = 0,160$) statistiliselt olulist erinevust ei ole.

Mitmekeelsuse ilmingute suhteline sagedus kahes andmestikus on kujutatud joonisel 5. Sellelt nähtub, et ka mitmekeelsuse ilminguid esineb vlogides tõenäolisemalt ja intensiivsemalt kui taskuhäälingutes.

Kokkuvõttes võib öelda, et vlogides leidub inglise keele ilminguid tõenäolisemalt ja intensiivsemalt kui taskuhäälingutes ning vlogide mitmekeelne kõne on vaheldusrikkam ja sisaldab rohkem eri nähtusi.



Joonis 5. Mitmekeelsuse ilmingute suhteline sagedus taskuhäälingutes ja vlogides

4.2. KVALITATIIVNE SISSEVAADE

Järgnevalt on analüüsitud inglise-eesti koodikopeerimist andmestikus esinenud näidete põhjal koopialiikide ja keelenähtuste kaupa. Näited on esitatud lausungi kaupa, kirjaviis järgib hääldust, ingliskeelsete elementide puhul on järgitud inglise ortograafiat. Näite alguses olevad T ja V viitavad vastavalt taskuhäälingutele ja vlogidele ning number informandi järjekorranumbrile korpuses. Kopeeritud osa on esitatud poolpaksus kirjas, inglise elemendid on kirjutatud inglise ortograafia kohaselt.

4.2.1. Täielikud koopiad

Täielikud koopiad domineerivad ülekaalukalt mõlemas andmestikus. Nii taskuhäälingutes kui ka vlogides on kopeeritud hulgaliselt saate valdkonnale viitavat sõnavara.

Näide 1 pärineb muusikateemalisest taskuhäälingust, mille küllaline viljeleb muusikastiili, mis ammutab inspiratsiooni 1980. aastate elektroonilisest muusikast ja kus peamise instrumendina on kasutusel süntesaator.² Kuna eesti keeles selle muusikastiili nimetusele ühtset ega lühikest vastet ei ole, kasutatakse saates korduvalt ingliskeelset terminit.

(1) T4: Et siis sa oledki teinud *synthwave*'i?

Järgmine näide pärineb turunduseteemalisest taskuhäälingust, kus arutleti eri tüüpi sisu üle, mida ettevõtted võiksid enda reklaamimiseks sotsiaalmeedias kasutada. Lühivideotest rääkides kasutati nii inglise *reels* kui ka *shorts*. Kuigi olemuselt on need videod ühesugused, siis erinevus on keskkonnas: *reels*'id on Instagramis ja *shorts*'id YouTube'is. Põhjus kasutada kaht terminit seisnebki selles, et ettevõtted kasutavad enda reklaamimiseks eri kanaleid ja on seetõttu harjunud kasutama ka konkreetse keskkonna terminoloogiat.

(2) T3: Noh, sellist nagu *reels*'i, võin öelda, või *shorts*'i või TikToki formaati otseselt võib-olla LinkedInis me ei näe.

² Siin ja edaspidi on inglise elementide puhul kasutatud inglise ortograafiat.

Vlogides on läbivad teemad ilu, mood ja elustiil. Näites 3 on kopeeritud kahe jumestustoote nimetus: *bronzer*'i all mõistetakse enamasti päikesepuudrit ja *setting spray* on jumestuse kinnitamiseks kasutatav spreid. Kopeerimist soodustab see, et enamasti on toodete pakendil just ingliskeelsed nimetused.

- (3) V2: Ma jumeka jätan välja, ma teen selle põsepuna *bronzer*'i ja peitekreemiga, aga põhimõtteliselt täpita endale niimoodi kõik su kreemjad tooted näkku, paned *setting spray*'d ja hakkad hajutama.

Samuti esineb naiste kõnes sõnavara, mis viitab riietusele ja aksessuaaridele. Näites 4 on kasutatud terminit *leggings*, mis on oma olemuselt retuusid. Kui eesti keeles seostuvad retuusid eelkõige sportimisega, siis ingliskeelsel vastel on märksa laiem tähendusväli, viidates venivast materjalist sukkpükstelaadsetele pükstele, mida sobib kombineerida eri riideesemetega.

- (4) V3: Ma lihtsalt panin jalga mingid *leggings*'id, pika T-särgi, loodan, et see katab mu tagumiku ära.

Täielike koopiade hulgas on palju omadussõnu. Ka varasemates inglise-eesti koodikopeerimise uurimustes on täheldatud, et emotsioonide väljendamine toob kaasa kopeerimise (vt nt Kask 2021; Praakli *et al.* 2022). Alljärgnevas näites on kõneleja kasutanud emotsioonide väljendamiseks ingliskeelseid adjektiive *fancy* ('uhke') ja *cool* ('lahe, äge').

- (5) T2: Miks on nii palju õnnetuid inimesi? Et kas siis perekond või siis ümbritsev sotsiaalne keskkond või siis sotsiaalmeedia [arvab], et see on nii *fancy* ja see on nii *cool*?

Näites 6 kasutatud ingliskeelsed elemendid on sagedased nii taskuhäältingutes kui ka vlogides: peaaegu kõikide saadete lõpus tehakse üleskutse seda kanalit jälgida. Kuna keskkonnad, kus saated avalikustatakse, on ingliskeelsed, esineb informantide kõnes koopiaid, mis viitavad nende sotsiaalmeedia keskkondadele. *Thumbs up* tähendab otsetõlkes 'pöial üles', see viitab nupule, mis võimaldab märku anda, et video meeldis. *Subscribe* on nupp, mille abil on võimalik end kanali

püsijälgijaks teha. Kuna ka saadete jälgijad kasutavad neid samu ingliskeelseid keskkondi, on selgem ja otstarbekam kasutada neid termineid just inglise keeles.

- (6) V1: Igatahes kui video meeldis, pange *thumbs up*, kommenteerige ja pange *subscribe*.

Täielike koopiate üks alaliik on diskursuspartiklid, mille eesmärk on enamasti leevendada kõnelemise ajal tekkida võivat kognitiivset survet (Matras 1998). Diskursuspartiklid esinevad paljudes keeltes ja „kalduvad keelekontaktis eriti kergesti laenuma“ (Hennoste *et al.* 2022). Näiteks on varem uuritud eesti keeles nii rootsi (Keevallik 2006) kui ka inglise (Verschik, Kask 2023) diskursuspartiklite esinemist. Samas on oluline rõhutada, et diskursuspartikleid leidub hulgaliselt ka ükskeelses eesti kõnes (vt lähemalt Hennoste *et al.* 2022).

Diskursuspartikleid on mitmel viisil kategoriseeritud. Siinses uurimuses lähtutakse Suzanne Wertheimi (2003: 162) liigitusest, mille kohaselt jagunevad partiklid oma eesmärgi poolest kolme rühma: diskursuse suunamine (näiteks *anyway* 'igatahes', *though* 'kuigi'), suhtlusperformatiivid (näiteks *hello* 'tere', *sorry* 'vabandust') ja hinnangu või emotsioonide märkimine (näiteks *oh my god* 'jumal küll', *yey* 'jee').

Inglise diskursuspartikleid esineb nii taskuhäälingutes kui ka vlogides: vastavalt 8% (71) ja 18% (381) täielikest koopiatest. Enim kasutatakse inglise diskursuspartikleid hinnangute väljendamiseks, taskuhäälingutes ongi ülekaalukalt just sellesse rühma kuuluvad diskursuspartiklid. Sageli kasutatakse ingliskeelseid diskursuspartikleid vandumiseks nagu allolevas näites, kus tähendusvasteks võiks olla eesti 'kurat'. Teise keele vandesõnu võidakse kasutada, kuna see võimaldab vältida süü- ja ebamugavustunnet, mis sageli kaasneb emakeelsete vandesõnade kasutamisega ning mille juured ulatuvad lapsepõlve (Pavlenko 2008: 159).

- (7) T8: Kõik arvestavad või hindavad raha, hindame autot ja mingit vara, midagi, *fuck*, ainus taastumatu ressurss on aeg.

Samuti esineb nii taskuhäälingutes kui ka vlogides sageli diskursuspartikkel *oh my god* või selle lühend *omg*, mis võib olenevalt kontekstist väljendada nii positiivset kui ka negatiivset emotsiooni. Enamasti kasutatakse seda tähenduses 'jumal küll!', 'uskumatu' või 'appi', kõik need vasted sobiksid ka järgmisesse näitesse.

(8) V6: *Oh my god*, kõik on autost väljas seal, *oh my god*, nii piinlik.

Andmestikus leidub näiteid ka suhtlusperformatiivide kohta, näiteks tervitamine, tänamine. Vlogides on tavaline alustada ja lõpetada vlogi ingliskeelse väljendiga.

(9) V6: *Hello!*

(10) V6: *Love you all*, tsau!

Taskuhäälingutes esines sellest rühmast peamiselt partikkel *sorry*, mille eesmärk on vabandada, kuigi mõnikord on seda tehtud irooniliselt. Näites 11 vahendas kõneleja oma üürniku vabandust korteris ülejutuse tekitamise eest.

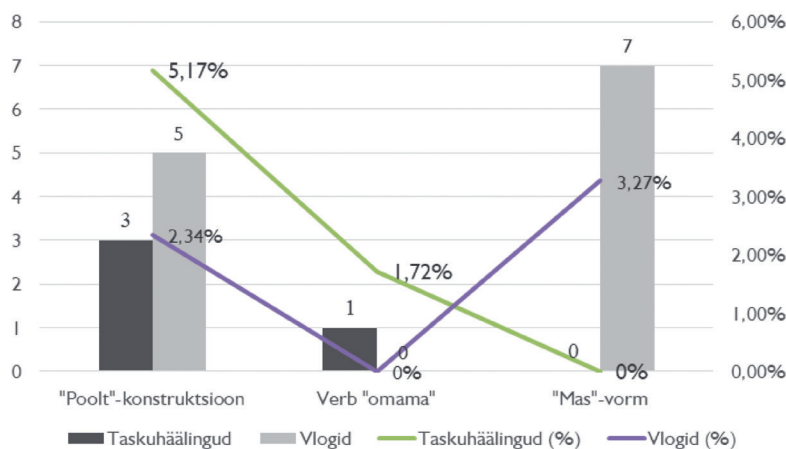
(11) T2: Siis ta ütles, ups, *sorry*, et oli mingi asi jooksmas jäänud.

Diskursuse suunamiseks taskuhäälingutes partikleid ei esinenud, ka vlogides oli kõige vähem just sellesse rühma kuuluvaid partikleid. Need partiklid aitavad näiteks vestlust suunata, ka alljärgnevas näites on kasutatud inglise diskursuspartiklit, et esialgse teema juurde tagasi tulla – vlogija räägib ükshaaval kõikidest oma riideesemetest ja kommenteerib siis vahepeal endamisi, kas peaks kõiki neid riideesemeid ka videos näitama, seejärel naaseb riideesemete loetlemise juurde.

(12) V3: Ja siis on punane rinnahoidja, ma ei tea, kas ma peaks näitama ka, *anyway*, on mustad püksid, kõik on Nike, *of course*.

4.2.2. Valikulised koopiad

Valikuline kopeerimine jaguneb üldiselt kaheks: struktuuri ja tähenduse kopeerimine. Nii taskuhäälingutes kui ka vlogides on valikuliste koopiade seas peamiselt tõlkelaenud (vastavalt 93,1% ja 94,4%), struktuurimuutusi esineb märgatavalt vähem (vastavalt 6,9% ja 5,6%).



Joonis 6. Struktuurimuutuste esinemine absoluutarvude ja suhtelise sagedusena valikulistest koopiatest

Siinses andmestikus väljenduvad struktuurimuutused peamiselt *poolt*-, üksikutel juhtudel ka *omama*- ja *mas*-konstruktsiooni kopeerimisena (vt joonis 6). Esimest kaht leidub eesti suulises keeles üsna vähe (Torn-Leesik, Vihman 2010: 335) ja neid on peetud pigem bürookraatia-keele tunnuseks (Pullerits 2010). Suhtelise sageduse poolest esinevad need kontaktilingid pigem taskuhäälingutes.

Nagu jooniselt 6 näha, leidub *poolt*-konstruktsiooni (inglise *by*) nii taskuhäälingutes kui ka vlogides. Selle vormi sagenemist on nähtud indoeuroopa keelte mõjuna (Torn-Leesik, Vihman 2010: 339) ja selle kasutamine toob kaasa sõnajärje muutuse. *Poolt*-vormi kasutamisega pannakse subjekt passiivsesse rolli, nagu näites 13. Eesti keeles sobiks siin kasutada aktiivi: *mu keha karistab mind*.

- (13) T2: Üks päev ma saan nagu karistatud noh keha **poolt**, ka praegune noh, kaalutõus võib-olla on olnud sellepärast.

Omama-vormi (inglise *have*) vlogides ei leidu ja ka taskuhäälingutes on seda kasutatud vaid ühe korra. Eesti keeles on tavaks kasutada alalütlevat käänat koos tegusõnaga *olema* ainsuse kolmandas pöördes (Erelt et al. 2007: 485). Ka selle konstruktsiooni puhul võib oletada,

et see on inglise keele eeskujul eesti keeles sagedasemaks muutunud (vt nt Heine, Kuteva 2005: 44–47).

- (14) T5: Täna olen *podcasti* kutsunud mehe, tõelise kindla mehe, kes samuti pole nõustunud ideega **omada** ainult ühte ametit.

Veel üks näide sellest, kus harva esineva vormi kasutus teise keele eeskujul sageneb, on *mas*-konstruktsioon. See konstruktsioon on grammatikaliseerunud (Metslang 2006: 719) ja on hakanud asendama eesti olevikuvormi, nagu näites 15.

- (15) V3: Siit tagant on näha, et ma olen juba blondiks **minemas**.

Tõlkelaenude puhul on suur variatiivsus, kuid kolm – *reaalselt*, *rutiin* ja *armastama* – esinevad nii taskuhäälingutes kui ka vlogides.

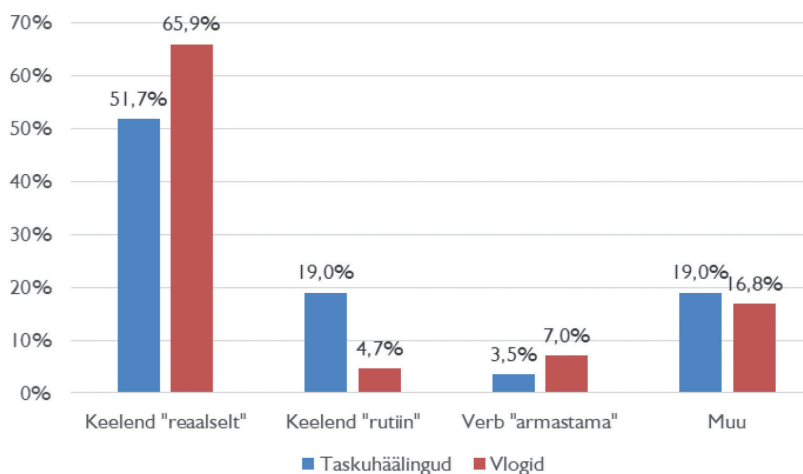
Nagu jooniselt 7 näha, on nii taskuhäälingutes kui ka vlogides üle poolte tõlkelaenudest adverbi *reaalselt* kasutamine (absoluutarvudes vastavalt 141 juhtumit 202-st ja 30 juhtumit 54-st). Siin taga võib tajuda internatsionalismi *reaalne* (inglise *real*) tähendusvälja semantilist ja pragmaatilist laienemist. Eesti keeles väljendatakse sama mõtet näiteks sõna *päriselt* või *tegelikult* abil.

- (16) T3: Sinul turundusinimesena on vaja seda tagasisidet, et kuidas inimesed siis **reaalselt** selle ettevõteteni jõudsid.

Sõna *rutiin* viitab eesti keeles harjumusele, kuid sageli on sellel pigem negatiivne konnotatsioon, sest rutiiniga seostuvad üksluisus ja tüütuvõitu korduvus. Inglise *routine* on aga märksa laiem, sageli viitab see tegevuste kogumile, mida tehakse kindlas järjekorras. Inglise sõna eeskujul on laienenud ka eesti vaste tähendus. Vlogides leidis seda 10 ja taskuhäälingutes 11 korral. Samas peab tähele panema, et taskuhäälingutes oli selle esinemus nii suur ühe informandi tõttu, kes kasutas seda kokku 10 korral.

- (17) T5: Minu **hommikurutiin** on kuidas kunagi.

Tõlkelaenuks võib pidada ka sõna *armastama* kasutamist (näide 18), kuna eesti ja inglise keeles on sellel sõnal erinevad konnotatsioonid.



Joonis 7. Tõkelaenude suhteline sagedus valikuliste koopiade seas (%)

Inglise keeles väljendatakse igasugust meeldimist sõna *to love* abil, eesti keeles on seni kasutatud seda sõna vaid üsna harvadel juhtudel ja pigem on eelistatud pehmemat sõna *meeldima*. See tendents võib aga muutuda eeskätt nooremate kõnelejate seas.

(18) V7: Ma **armastan** helesinist ja heleroosat.

Muu kategooria alla paigutusid sellised tõkelaenud, mida leidis üksikutel juhtudel, protsentuaalselt oli nende hulk taskuhäälingutes ja vlogides enam-vähem sama suur. Näites 19 on kasutatud sõna *jäämurdja*, eesti keeles seostub selle sõnaga üldjuhul teatud tüüpi laev. Siin on kõneleja inglise väljendi *icebreaker* sõna-sõnalt tõlkinud, tähenduselt viitab see aga jää sulatamisele, mitte mürdmisele.

(19) T4: Võib-olla kohe esimeseks asjaks selline tuntud **jäämurdja**, mis meil on, on see, et kes sa oled ja millega sa tegeled?

Näites 20 on kasutatud inglise *roast* vastena sõna *rõstima*. Kui eesti keeles rõstitakse enamasti toiduaineid, siis inglise slängis viitab see ka kellegi üle nalja tegemisele. Kuna eesti ja inglise sõnad on häälikuliselt sarnased, on inglise slängi eeskujul hakatud ka eesti keeles kasutama

röstimist uues tähenduses, selles kontekstis oleks tavapärane näiteks *solvav* või *narriv*.

- (20) T7: Järgmine päev oleks kindlasti mingi video, mingisugune **röstitud** naljad.

4.2.3. Segakoopiad

Kõikidest koopialiikidest leidub kõige vähem segakoopiaid, seda nii taskuhäälingutes kui ka vlogides. Need on peamiselt liitnimisõnad, mille üks osa on kopeeritud täielikult ja teine osa (enamasti struktuur) valikuliselt. Sealjuures võib täielikult kopeeritud osa olla nii liitnimisõna esimene kui ka tagumine pool, esineb nii omadus- kui ka nimisõnu.

Näites 21 on segakooopia omadussõnana, mis on liidetud eesti intensiivistajaga *mega*. Täielikult kopeeritud osa esineb ilmselt põhjusel, et sageli on emotsioone kergem väljendada muus keeles kui oma emakeeles. See annab kõneleajale võimaluse väljendada positiivseid tundeid, ilma et ta kogeaks emotsionaalsemat reaktsiooni, mis sageli oma emakeele kasutamisega kaasneb (vt nt Dewaele 2010; Pavlenko 2008: 160).

- (21) V5: See oli **mega-embarrassing**, sest ma ei osanud laulda.

Näites 22 on täielikult kopeeritud inglise *reality*, mis täpsustab, mis sorti saatega on tegemist. Kuigi eesti keeles kasutatakse sageli ka vastet *tõsielu*, on kopeerimise põhjus ilmselt see, et sõna viitab kindlat tüüpi saadetele. Sellele osutab ka see, et mõnikord kasutatakse žanrile viitamiseks sõna *reality* üksi.

- (22) T5: Ta on **reality-saate** „Villa“ kaasautor, looja ja läbiviija.

4.2.4. Koodivaheldused

Koodivahelduse all mõistetakse lauset või pikemat lauseosa, mis on süntaktiliselt iseseisev. Enamasti on materjalis leidunud koodivaheldused iseseisvad täislaused, siiski esineb ka piiripealseid juhtumeid, mille puhul võib tegemist olla nii täieliku koopia kui ka koodivaheldusega,

näiteks *come on* 'tule juba, lase olla, ole nüüd'. Sellisel juhul lähtuti esmalt sellest, kas üksus sisaldas tegusõna, ja seejärel hinnati konteksti.

Nagu eespool viidatud (vt joonis 2), leidub vlogides koodivaheldusi kümme korda rohkem kui taskuhäälingutes (absoluutarvudena vastavalt 378 ja 26 juhtumit).

Taskuhäälingute puhul on märgata, et sageli kasutatakse koodivaheldust tsiteerimiseks või lööklausetena.

- (23) T2: *Serve others, create value*. Ehk siis teenimiskunst piltlikult öeldes.
(‘Teeni teisi, loo väärtust.’)
- (24) T7: Nagu Frank Sinatra laulus *I did it my way* ja ma leidsin oma tee.
(‘Ma tegin seda omal viisil.’)

Vlogides kasutatakse koodivaheldust tihti emotsioonide väljendamiseks.

- (25) V1: Oo, see on nagu *sticky*, sihuke kleepuv, limane. *That’s disgusting*.
(‘See on röve ~ ebameeldiv.’)
- (26) V9: [Kaader vahetub, siseneb saali.] *Oh my god, this is fucking amazing, i’m touching the chairs*.

5. Arutelu ja kokkuvõte

Kui võrrelda koodikopeerimist taskuhäälingutes ja vlogides, selgub, et vlogides leidub inglise elemente märkimisväärselt rohkem kui taskuhäälingutes: koopiaid on vlogides ligi kaks ja koodivaheldusi kümme korda rohkem kui taskuhäälingutes. Seega võib öelda, et vlogides on kopeerimine intensiivsem.

Samas kui vaadelda eri koopialiikide esinemist, on näha, et koo-
piate osakaal on taskuhäälingutes ja vlogides sarnane: ülekaalukalt domineerivad täielikud koopiad, kõige vähem on segakoopiaid. Samuti leidub andmestikus diskursuspartikleid, kuid on näha, et vlogides on nende variatiivsus suurem. Nimelt on vlogides kõiki kolme liiki diskursuspartikleid, taskuhäälingutes diskursust suunavaid partikleid aga ei esine. Valikuliste koo-
piate puhul on mõlemas andmestikus nii struktuurimuutuste kui ka tõlkelaenude näiteid, mõlemas on märgatavalt rohkem just tõlkelaene.

Kuigi siinses artiklis ei analüüsitud pikemalt teisi mitmekeelsuse ilminguid (kokku on materjalis selliseid eri liiki ilminguid neli, näiteks selgitused ja parandamine), on statistiliselt siiski märgata, et ka siin on taskuhäälingute keelekasutuse variatiivsus väiksem. Seega võib öelda, et vlogides on kopeerimine ulatuslikum ja mitmekülsem.

Üks põhjus, miks vlogides võib kopeerimist esineda intensiivsemalt ja ulatuslikumalt kui taskuhäälingutes, on informantide vanus. Siinses artiklis analüüsitud vlogijad olid video postitamise ajal keskmiselt 22 aastat vanad (kõige noorem 16- ja kõige vanem 29-aastane). Meeste keskmine vanus oli aga kõrgem: keskmiselt 34 aastat (kõige noorem 27- ja kõige vanem 52-aastane). Ka varasemad uuringud on näidanud, et mida noorem keelekasutaja, seda rohkem ta aktsepteerib mitmekeelset kõnet (Bahtina *et al.* 2021) ja kasutab inglise elemente oluliselt rohkem (Vihman *et al.* 2022). Kuna siin analüüsitud materjali hulk on piiratud, tuleks kontrollida ka muude andmestike peal, kas vanuse suurenedes kopeerimise sagedus väheneb.

Teine põhjus, miks taskuhäälingutes võib kopeerimist vähem esineda, võib olla seotud suulise kõne liigiga. Nimelt võidakse taskuhäälinguid tajuda ametlikumana, kuna kõikides analüüsitud saadetes toimus intervjuu, kus saatejuht oli kutsunud külalise, kellega vesteldi mingil kindlal teemal, milles külaline oli ekspert, näiteks muusika, kinnisvara, turundus. Seega võidakse taskuhäälinguid tajuda pigem ajakirjanduse alaliigina, mistõttu võidakse ka keelekasutuses olla konservatiivsemad kui vlogides. Vlogides kõneleb enamasti informant üksi, ka on vlogid pigem oma elu näitamiseks, s.t lisaks vlogi põhi-teemadele (mood, ilu) räägitakse palju oma igapäevaelust ja käimistest. Võib oletada, et vlogija ja tema jälgijate vahel on sotsiaalne distants väiksem, mistõttu võib keelekasutus olla vabam.

Eelneva põhjal võib oletada, et kopeerimise intensiivsust mõjutab ka vestlusteema. Analüüsitud vlogides on sageli teemadeks mood ja ilu, nende valdkondade puhul on inglise keel kujunenud *lingua franca*'ks. Valdkonna nähtused ja seetõttu ka sõnavara muutuvad ja uuenevad kiiresti, see võib vlogides inglise keele kasutamist soodustada. Võib

oletada, et taskuhäälingutes kajastatud teemade (kinnisvara, muusika jms) puhul inglise keelel nii tugevat mõju valdkonnale ei ole, seetõttu leidub ka kopeerimist vähem.

Kopeerimise sagedust võib mõjutada ka see, et vlogides on tegemist asünkroonse monoloogi ja taskuhäälingutes dialoogiga. Monoloogi puhul on kõnelejad oma keelelistes valikutes vabamad, kuna vahetu vestluspartneri puudumise tõttu kõnelemise ajal ei mõjuta neid teiste inimeste keelevalikud. See võimaldab neil loovamalt ja vabamalt väljenduda. (Crystal 2007) Samas on varasemad uurimused näidanud, et mitmekeelses vestluses joonduvad vestluspartnerid üksteise keelekasutusest (vt nt Kootstra 2012; Sinclair, Fernández 2023). See võib tähendada, et kui ühe osalise kõnes esineb sageli koodikopeerimist ja -vaheldusi, võib see suurendada nende esinemissagedust ka teiste vestlusosaliste kõnes ning vastupidi. Seega võivad taskuhäälingutes intervjuueerija rollis olevate kõnelejate keelevalikud mõjutada seda, mis määral taskuhäälingus mitmekeelset kõnet leidub. Siinse uurimuse materjali kohta võib kvalitatiivse analüüsi põhjal väita, et taskuhäälingute dialoogides on mitmekeelse kõne osakaal vestlusosaliste kõnes enam-vähem samas suurusjärgus.

Samuti võib kopeerimise intensiivsust mõjutada sugu. Nagu eespool viidatud, pärinevad vlogid naissoost ja taskuhäälingud meessoost informantidelt. Kuigi sotsiolingvistiliste uurimuste kohaselt räägivad naised enamasti rohkem standardlaadset keelt kui mehed (Labov 1973), siis mitmekeelse kõne puhul on varasemad uuringud näidanud, et naised on selle suhtes positiivsemalt meelestatud. See väljendub selles, et pere, sõprade ja kolleegidega suheldes kasutavad naised märgatavalt rohkem koodivahetust kui mehed. (Dewaele 2010; Dewaele, Wei 2014) Lisaks näitas siinne analüüs, et naiste keelekasutus vlogides on mitmekeelsete keelenähtuste mõttes rikkalikum ja varieeruvam kui meeste kõne taskuhäälingutes. See on kooskõlas ka Sofia Kriuchkova (2025: 61) tähelepanekutega meeste ja naiste suulise keelekasutuse kohta eesti taskuhäälingutes.

Analüüsides kopeerimise põhjuseid, võib kokkuvõtvalt öelda, et need on taskuhäälingute ja vlogide puhul ühesugused ning vastavad

sellele, nagu varem kirjanduses välja toodud (vt nt Verschik, Kask 2019b; Kask 2021; Praakli *et al.* 2022): ingliskeelse elemendi semantiline spetsiifilisus ja n-ö lünga täitmine, kui kõnelejale tundub, et eesti keeles ei ole täpset vastet või ei anna see nüansse asjakohaselt edasi. Lisaks mõjutab kopeerimist elemendi ekspressiivsus ja laiemalt (tugevate) emotsioonide väljendamine, sageli kopeeritakse omadussõnu, hüüatusi, taskuhäälingutes esines ingliskeelseid vandesõnu. Üks kopeerimise põhjus on ka pragmaatiline olulisus, seda näiteks diskursuspartiklite puhul.

Valikuliste koopiate puhul on nii taskuhäälingutes kui ka vlogides enam märgata semantilise ja pragmaatilise kasutusvälja laienemist, samuti elemendi kasutussageduse suurenemist. Siiski leidus mõlemas kõneandmestikus ka üksikuid näiteid struktuurimuutustest. Koodivaheldusi kasutatakse peamiselt emotsioonide väljendamiseks, taskuhäälingutes tuleb ühe põhjusena tugevamalt esile ka tsiteerimine ja lööklausete kasutamine.

Edasistes uuringutes võiks analüüsida siinses artiklis vaatluse all olnud vlogijate keelekasutust ka muudes žanrites ja seda tekstide põhjal, mis on avaldatud ligi kümme aastat hiljem kui siin uuritud vlogid. See võimaldaks hinnata, millisel määral mõjutavad keelekasutuse erinevusi kõnelejate vanus, meedium, kõne vorm (intervjuu vs. monoloog).

KIRJANDUS

- Androutopoulos, Jannis 2016. Theorizing Media, Mediation and Mediatization. – *Sociolinguistics: Theoretical Debates* 282–302.
- Aran, Oya; Biel, Joan-Isaac; Gatica-Perez, Daniel 2014. Broadcasting oneself: Visual Discovery of Vlogging Styles. – *IEEE Transactions on Multimedia* 16, 1, 201–215.
- Backus, Ad 2013. A Usage-Based Approach to Borrowability. – *New Perspectives on Lexical Borrowing* 19–39.
- Backus, Ad; Verschik, Anna 2012. Copiability of (Bound) Morphology. – L. Johanson, M. Robbeets (eds.), *Copies Versus Cognates in Bound Morphology*, 2. Boston, Leiden: BRILL, 1–32.

- Bahtina, Darja; Kask, Helin; Verschik Anna 2021. English Adjectives and Estonian Nouns: Looking for Agreement? – *Frontiers in Psychology* 12, 1–14.
- Balanuta, Lucian 2021. Podcast – Towards an Inclusive Definition. – *Acta Universitatis Danubius, Communicatio* 15, 2, 31–41.
- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David 2007. *Language and the Internet*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Dewaele, Jean-Marc 2010. *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, Jean-Marc; Wei, Li 2014. Attitudes Towards Code-Switching Among Adult Mono- and Multilingual Language Users. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35, 3, 235–251.
- Erelt, Mati; Erelt, Tiiu; Ross, Kristiina 2007. *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Heine, Bernd; Kuteva, Tania 2005. *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennoste, Tiit; Klumpp, Gerson; Metslang, Helle 2022. Diskursusemarkerid ja pragmaatika. – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 3–18.
- Hjarvard, Stig 2004. Media, Globalization and Identity. The Globalization of Language: How the Media Contribute to the Spread of English and the Emergence of Medialects. – *Nordicom Review* 25, 1–2, 75–98.
- Johanson, Lars 1993. Code-copying in Immigrant Turkish. – G. Extra, L. Verhoeven (eds.), *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 197–221.
- Johanson, Lars 2002. Contact-induced Linguistic Change in a Code-Copying Framework. – M. C. Jones, E. Esch (eds.), *Language Change: The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*. Contributions to the Sociology of Language, 86. Berlin: Mouton de Gruyter, 285–313.
- Jõgi, Aino 2014. *Inglise päritolu sõnad eesti keeles*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kask, Helin 2021. *English-Estonian Code-copying in Estonian Blogs and Vlogs*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Keevallik, Leelo 2006. Pragmaatiliste partiklite laenuübid rootsieesti keeles. – H. Koks, J. Rahman (toim.), *Mitmõkeelisus ja keelevaihtus*

- Õdagumeresoomõ maiõ pääl. Võro Instituudi toimõndusõq 18. Võro: Võro Instituut, 116–133.
- Kootstra, Gerrit Jan 2012. Code-switching in Monologue and Dialogue: Activation and Alignment in Bilingual Language Production. Doktoritöö. Radboudi ülikool.
- Kriuchkova, Sofia 2025. Erinevused eesti keelt kõnelevate meeste ja naiste suulises keelekasutuses. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu.
- Labov, William 1973. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lifländer, Loore 2020. An Analysis of Estonian Gaming Streamers' English-Estonian Code-switching. Magistritöö. Tartu Ülikool, anglistika osakond. Tartu.
- Logue, Anya 2020. 7 Proven Podcast Formats for Planning Your Show. – Podcast.co, 16. september.
- Madsen, Virginia M. 2009. Voices-cast: a Report on the New Audiosphere of Podcasting with Specific Insights for Public Broadcasting. – T. Flew (ed.), Communication, Creativity and Global Citizenship: Refereed Proceedings of the Australian and New Zealand Communications Association Conference. ANZCA, 1191–1210.
- Mair, Christian 2013. Speculating on the Future of English as a Contact Language. – D. Schreier, M. Hundt (eds.), English as a Contact Language. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 314–328.
- Matras, Yaron 1998. Utterance Modifiers and Universals of Grammatical Borrowing. – Linguistics, 36, 2, 281–331.
- Matras, Yaron 2009. Language Contact. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Meediateenuste seadus 2022. RT I, 15.06.2022, 3.
- Mesipuu, Brit 2025. Tehisaru päästab eesti keele? Muidu eesti-inglise segakeel ehk estinglish süveneb veelgi. – Õhtuleht, 6. märts.
- Metslang, Helle 2006. Predikaat ajastut kogemas. – Keel ja Kirjandus 9, 714–727.
- Muysken, Peter 1995. Code-switching and Grammatical Theory. – L. Milroy, P. Muysken (eds.), One speaker, two languages. Cambridge: Cambridge University Press, 177–198.
- Mägi, Maiken 2022. Inglise diskursuspartiklid taskuhäälingus „Päevapokaal“. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Tallinn.

- Niineste, Mart 2017. Estonglish on eestlaste destini osa. – Eesti Päevaleht, 15. juuli.
- Olev, Aivo; Alumäe, Tanel 2022. Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. – *Baltic J. Modern Computing* 10, 3, 409–421.
- Pavlenko, Aneta 2008. Emotion and Emotion-Laden Words in the Bilingual Lexicon. – *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 2, 147–164.
- Praakli, Kristiina; Korkus, Mari-Liis; Mandel, Aive; Kaukonen, Elisabeth; Kängsepp, Annika; Aasa, Triin; Algvere, Kristel; Eriksoo, Helen; Mägi, Marion; Tomson, Getri; Lindström, Liina 2022. „Mis keeles ma räägin, I don't know“. Eesti sisuloojate inglise keele kasutusest YouTube'is. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, Research in children's and youth multilingualism, 263–290.
- Pullerits, Egle 2010. Kuidas hoiduda kantseliidist. Tartu: Keelehooldekeskus.
- Ratt, Silja 2017. Inglise-eesti koodikopeerimine Maria Rannavälja vlogides. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Tallinn.
- Rästa, Liisi 2020. Inglise-eesti koodikopeerimine taskuhäälingus „Tissident“. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Tallinn.
- Sell, Merily 2024. Eesti-inglise koodivahetuse tüpoloogia kakskeelsetes vlogides. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Tallinn.
- Sinclair, Arabella J.; Fernández, Raquel 2023. Alignment of Code Switching Varies with Proficiency in Second Language Learning Dialogue. – M. Michel, Y. Kim (eds.), *Linguistic Alignment in Second Language Acquisition: Occurrences, Learning Effects, and Beyond*. System, 113.
- Spinelli, Martin; Dann, Lance 2019. Podcasting: The Audio Media Revolution. Bloomsbury Publishing.
- Torn-Leesik, Reeli; Vihman, Virve-Anneli 2010. The Uses of Impersonals in Spoken Estonian. – *SKY Journal of Linguistics* 23, 301–343.
- Verschik, Anna 2019. English-Estonian Code-copying in Blogs: Combining a Contact Linguistic and Cognitive Approach. – E. Zenner, A. Backus, E. Winter-Froeme (eds.), *Cognitive Contact Linguistics*. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton, 51–80.
- Verschik, Anna; Kask, Helin 2019a. Estonian-English Code Alternation in Fashion Blogs: Structure, Norms and Meaning. – S. Lazdina, H. F. Marten (eds.), *Multilingualism in the Baltic States*. Palgrave Macmillan, 307–335.

- Verschik, Anna; Kask, Helin 2019b. English-Estonian Code-copying: Comparing Blogs and Vlogs. – *Applied Linguistics Review* 1–29.
- Verschik, Anna; Kask, Helin 2023. English Discourse Markers in Estonian-English Bilingual Blogs and Vlogs. – *Linguistica Uralica* 2, 59, 83–99.
- Vihman, Virve-Anneli; Praakli, Kristiina; Pilvik, Maarja-Liisa; Korkus, Mari-Liis 2022. Kas noored on inglise keelega ‘obsessed’? Millest räägivad korpusandmed? – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, Research in children’s and youth multilingualism, 292–321.
- Voolaid, Helena 2017. Inglise-eesti koodikopeerimine raadiojaama Sky Plus hommikuprogrammis. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Tallinn.
- Wertheim, Suzanne 2003. Discourse Pragmatics as a Means of Contact-Induced Change. – *Selected Proceedings of the CLIC-LISO Ninth Annual Conference on Language, Interaction and Culture* 1–18.

SUMMARY

ON THE USE OF ENGLISH IN ESTONIAN VLOGS AND PODCASTS

The article focuses on English use in Estonian podcasts and vlogs. Previous studies have primarily analyzed English language usage within the same genre; however, this article focuses on comparing two different spoken datasets. In total, the language use of eight podcasts (total of nine hours of footage, published in 2023) and 10 vlogs (total of 13,5 hours of footage, published in 2018–2022) has been analyzed. All recordings were transcribed, and English copies and code-alternations were labeled. Then, the two datasets were compared both quantitatively and qualitatively. The results show that copying is more intense and extensive in vlogs than in podcasts: there are 21 copies in vlogs and 12 in podcasts per 1,000 words and 3.2 and 0.3 code-alternations respectively. However, the tendencies are quite similar: global copies heavily prevail in both datasets, this is followed by selective and then mixed copies. The main reasons for copying are semantic specificity (e.g. to fill a gap), prominence at pragmatic level (e.g. to direct the discourse), expressiveness (e.g. for strong emotions) and idiomacy, also semantic and pragmatic extension.

Keywords: code-copying, oral speech, podcasts, vlogs, English, Estonian

Helin Kask on Tallinna Ülikooli teadur, kelle uurimisteemad seonduvad noorte keele ja mitmekeelse suhtlusega.
helin.kask@tlu.ee

„MINU ÕPETAJAKS OLI TELEVIISOR“: TELEVISIOON KUI KEELEKESKKOND

Merje Miliste, Natalja Zagura
Tartu Ülikool

Ülevaade. Eelmise sajandi seitsmekümnendatest peale on väidetud, et tele-
saadete jälgimine pole võõrkeele omandamiseks piisav (Sherrington 1973).
Ometi leidub alates 1990. aastatest endistes idabloki riikides n-ö telekalapsi,
kes on koolieelses eas lisaks emakeelele omandanud ka mõne võõrkeele (saksa,
soome, inglise) televiisorist välismaiseid multafilme ja lastesaateid vaadates.
Keelekontaktide ja mitmekeelsuse käsitlustes seda fenomeni üldiselt ei mainita
(Mack *et al.* 2021: 146). Keskendume järgnevas keeleõppija perspektiivile ja
oleme selleks intervjuueerinud täiskasvanuid, kes on omandanud lapseas
võõrkeele ekraanimeedia abil olukorras, kus vahetu suhtlus sihtkeeles puudus.
Retrospektiivne analüüs aitab nähtust paremini mõista. Lisaks võõrkeele
omandamise protsessile huvitab meid ka see, kuidas varajane kokkupuude
võõra kultuuriga satelliittelevisiooni abil mõjutas edasist keeleõpet ja mitme-
keelsuse arengut. Kvalitatiivne uurimus põhineb neljal poolstruktureeritud
intervjuul 1980-ndatel ja 1990-ndatel sündinud nn telekalastega.

Võtmesõnad: mitteformaalne võõrkeeleõpe, meediapõhine keeleomandamine,
võõrkeele omandamine lapsepõlves, satelliittelevisioon, saksa keel, soome
keel, inglise keel

I. Sissejuhatus

Alates 1970. aastatest on väidetud, et üksnes televiisori vaatamisest
(võõr)keele omandamiseks ei piisa (Sherrington 1973). Kuna teadus-
kirjanduses puuduvad näited televiisori kaudu mõne võõrkeele
omandanud lastest 1980-ndatel, võib oletada, et see väide oli too-
nases kontekstis tõene. Linebarger ja Vaala (2010: 179) asetavad

ekraani(meedia)¹ kaudu käiva keeleomandamise Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilisse raamistikku ning toovad välja kolm mõjutegurit: lapse omadused, sisendi stiimulid ja keskkond, milles laps ekraanimediat tarbib. Keskendumine siinses artiklis eelkõige kahele viimati mainitule.

Kui Eesti Televisioon (ETV) alustas 19. juulil 1955 saadete edastamisega, siis esimene lastesaade „Buratino esineb telestuudios“ oli eetris kolmandal saatepäeval, 24. juulil (Eesti Rahvusringhääling 2009). Uurides eelmise sajandi Eesti NSV telekavasid, leiame näiteks 24. aprillil 1972. aastal ETV kavast vaid ühe lasteekraani saate: „Mõmmik vaatab televiisorit“ (Televisioon 1972), mis võis eelkooliealistele pakkuda huvi ja nende tähelepanu kõita.

Kuigi maailma esimene värviline teleülekanne edastati 1. jaanuaril 1954, jõudis värvitelevisioon Eestisse alles 1972. aastal. Nõukogude Liidus valitseva kaubapuuduse tõttu oli keeruline televiisorit osta ning selle hind jäi tippphetkel odavamalt sorti Zaporozhetsiga samasse hinnaklassi. Ära tuleb ka märkida, et eelmisel sajandil polnud tehniliselt võimalik saateid järelevaadata.

Eesti taasiseseisvumine 1991. aastal tõi endaga kaasa palju muutusi poliitikas, majanduses, hariduselus ja ka meedias. Ekraani kaudu käiva keeleomandamise kontekstis on oluline, et pärast raudse eesriide lange-mist oli Lõuna-Eestis tänu satelliittelevisioonile võimalik jälgida saksa-keelseid Saksamaa vabalevi kommertskanaleid (RTL, Sat.1, Pro 7), mis alustasid tegevust 1980-ndatel ja kus lastele suunatud saadete arv ehk nn lasteekraani osakaal oli oluliselt suurem kui ETV-s. Põhja-Eestis seevastu levis Soome televisioon. Nõnda sirguski juba enne interneti tulekut ja YouTube'i levikut põlvkond, kes omandas varases koolieas või koolieelses eas lisaks eesti keelele veel mõne võõrkeele (saksa, soome, inglise) just Lääne (kommerts)kanalitest multifilme ja lasteseriaale vaadates.

Sellelaadne keelekontakt saksa keelega suuresti kadus, kui toimus pööre Eesti meediamaaistikul: ETV läks üle digilevile ja telemeedia

¹ Ekraanimedia = meediavormid, mis vahendavad audiovisuaalset infot ekraanil, näiteks televisioon, mobiilside (Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2025).

tarbimine muutus tasuliseks. Pakutavas telepaketis oli palju ingliskeelseid kanaleid, kuid saksakeelsete kanalite tellimise eest nõuti lisatasu. Paljudele vanematele, kes polnud ise saksa keelt õppinud, tundus see mittevajaliku kulutusena ja saksakeelsest lisapaketist loobuti.

2. Varasemad uurimused

Kasutame artiklis kõnekeelset terminit *telekalapsed* akadeemilisema *televiisorilapsed* asemel, kuna just seda sõna intervjuueeritavad oma keele omandamisest rääkides kasutavad ja keeleõpe toimuski mitteformaalses kontekstis. Saksa keeles on kasutusel neutraalsem termin *Fernsehkinder*.

Telekalaste fenomeni ja telesaadete vaatamise mõju emakeelest erineva keele arengule pole uurimustes väga palju tähelepanu pööratud (vt nt Kirch, Speck-Hamdan 2009). Jylhä-Laide (1994) toob välja, et kuigi väidetakse, et edukaks keeleomandamiseks on vaja kohandatud sisendit ja suhtlust, mida televiisor pakkuda ei saa, võib siiski multilfilme ja lastesaateid pidada kohandatud sisendiks, sest nende keelt on sihtgrupile mõeldes lihtsustatud ning toimub palju kordusi. Keeleüksuste tähenduse mõistmisel on abiks ka visuaalne pool, mis toetab lapse keeleõppeprotsesse ja mudeldab erinevaid suhtlussituatsioone, näidates lisaks suhtluse mitteverbaalset poolt. Ka algkoolididaktika professor Angelika Speck-Hamdan (2004) väidab, et telesaated võivad osutada lastele sobivaks õpikeskkonnaks, kui neil õnnestub äratada lastes huvi, pakkuda individuaalseteks õpiprotsessideks erinevaid seosed võimaldavaid tugipunkte ja toetada õpiprotsesse struktuuri loomise kaudu. Eesti kontekstis väärrib mainimist Göttingenis ilmunud Anke Feldmanni (2013) uurimus, mida võib selles vallas pidada teedrajavaks. Feldmann on ühtlasi esimene, kes defineerib oma töös telekalapsi: „Telekalapsed on isikud, kes enamasti koolieelses eas õpivad keelt televisiooni abil sel määral, et nad on võimelised nii kõneldavast keelest aru saada kui ka seda iseseisvalt produtseerima“ (Feldmann 2013: 8).

Feldmanni (2013) uurimus hõlmab Tartu Kivilinna Gümnaasiumi 6.–12. klassi saksa keele õppijaid ($n = 101$) ja Tartu ülikooli germanistika üliõpilasi ($n = 23$). Saksa telekanaleid oli võimalik vaadata 70% õpilaste

ja 87% üliõpilaste kodus, kuid vaid telekalastel oli kujunenud harjumus tarbida võõrkeelset meediat (Feldmann 2013: 13). Nelja ülikoolis õppiva telekalaptega tehtud individuaalsest poolstruktureeritud intervjuust selgus, et saksakeelseid kanaleid vaadati omal algatusel meelelahutuseks (Feldmann 2013: 16–20). See polnud vanematel pedagoogiliselt ette kavatsatud. Küsitletavad ise ei mäleta aega, kui nad poleks saksa keelest aru saanud või seda rääkinud. Meenutati, et alul vaadati värvikirevaid multikaid, kus enamik ekraanil toimuvast on arusaadav ka keelt oskamatata. Hiljem liiguti edasi teiste formaatide juurde, näiteks mängufilmid ja uudised. Eestikeelsed lastesaated polnud telekalaste sõnul lapsekesksed ega pannud unistama. Seal puudus välismaine kultuuriline komponent. Saksa keele tundides oli küsitletutel võimalik osaleda alles keskkooliastmes, kui üldse. Ent selleks ajaks oli nende keeleoskus juba sellise tasemeni jõudnud, et üldhariduskoolis toimuval keeleõppel puudus äratuntav lisandväärtust, kuna võõrkeelse ekraanimeedia näiliselt passiivne tarbimine oli endaga kaasa toonud keeletunnetuse, mida on tavapäraistes võõrkeeletundides raske saavutada. Huvi saksa keele ja kultuuri vastu siiski püsis ning motiveeris neid alustama germanistikaõpinguid ülikoolis.

Kuigi Feldmann (2013: 26) väidab sakslaste rollile Eesti ajaloos viidates, et telekalapsed on just Eestimaale iseloomulik fenomen, keele omandamise erijuht, on mõnda aega hiljem saksakeelseid telekalapsi märgatud ja uuritud ka endise Jugoslaavia aladel nii Horvaatias, Sloveenias, Serbias kui ka Montenegros enne sajandivahetust sündinute seas. Võõrkeelse meedia eelistamise põhjused on samad nagu Eesti teleripõlvkonnal: omakeelsete lastesaadete nappus, võimalus valida tasuta levivate saksakeelsete telekanalite (Austria ja Saksamaa) vahel ning saadete sisu ja vormi atraktiivsus (vrd Kralj, Kacjan 2019; Vollstädt *et al.* 2020; Popović *et al.* 2021; Mack *et al.* 2021).

Kui telekalapsed ise peavad oma tugevuseks vastuvõtutoiminguid (Feldmann 2013), siis Montenegro germanistika üliõpilaste seas ($n = 46$) tehtud uurimus leidis, et telekalaste kõige tugevamaks osaoskuseks võrreldes kontrollrühmaga on hoopis rääkimine. Goethe Instituudi saksa keele C1-taseme eksamil, kus igas osaoskuses oli võimalik saavutada

10 punkti, said telekalapsed ($n = 5$) paremaid tulemusi kõigis osaoskustes. Kõige suurem erinevus oli rääkimise puhul, kus telekalapsed saavutasid keskmiselt 8,8 ja võrdlusrühm 5,6 punkti (Mack *et al.* 2021: 153–156). Need tulemused seavad kahtluse alla varasemad väited, et võõrkeele omandamiseks ei piisa ekraanimeedia vaatamisest ja produktiivsete keeleteoimingu arenguks on algusest peale kindlasti vajalik suhtlus, mida televiisor pakkuda ei saa. Ka Stephen Krashen (1982/2009: 21) rõhutab, et võõrkeelt kõnelema õppides on väga suure tähtsusega just rikkalik sisend, mis on keeleõppija hetke keeleoskusest veidi kõrgemal tasemel, kuid samas üldjoontes mõistetav.

3. Uurimuse metodoloogia ja andmestik

Kui Feldmann (2013) küsis Tartu koolilapsi ja germanistika üliõpilasi, võtame meie oma uurimuses vaatluse alla täiskasvanu perspektiivi. Varem oleme uurinud lapsevanemate rolle YouTube'i abil inglise keele omandamise toetamisel (Miliste, Zagura 2024). Õpetame õpetaja-koolituse võõrkeeleõpetaja õppekava üliõpilastele aine- ja valdkonnadidaktikat, seepärast huvitume võõrkeelte õppimisest ning tunneme huvi ka mitteformaalse võõrkeeleõppe vastu.

Tugineme kvalitatiivsele lähenemisele, et mõista, kuidas lapsepõlves võõrkeelset ekraanimeediat tarbinud inimesed kirjeldavad retrospektiivselt oma keeleomandamise kogemust. Kasutame induktiivset ja avastuslikku lähenemist, toetudes temaatilise sisuanalüüsi põhimõtetele (Braun, Clarke 2006), mis võimaldab uurida võõrkeeleoskuse, motivatsiooni ja meediakogemuse seoseid osalejate vaatepunktist.

Eelneva taustal püstitasime järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Kuidas kirjeldavad täiskasvanud oma toonast meediatarbimist?
- 2) Kuidas kirjeldatakse televiisori kaudu omandatud keeleoskust ja selle omandamise protsessi?
- 3) Kuidas mõjutas varajane „passiivne“ meediapõhine keelekontakt edasist formaalset keeleõpet ja mitmekeelsuse arengut?
- 4) Kuidas leidis omandatud keeleoskus kasutust hilisemas elus?

3.1. VALIM JA OSALEJAD

Uurimuse keskmes on neli täiskasvanut (kaks naist ja kaks meest) Eesti eri paigust, vanuses 35–44 aastat, kelle lapsepõlv jääb 1990-ndate algusesse, kui Eesti Vabariik oli taasiseseisvunud ja siia olid jõudnud satelliittelevisiooni kaudu levivad Lääne kommertskanalid. Valisime osalejad eesmärgipärase valimi (*purposeful sampling*) alusel ja lähtusime sellest, et neil oleks selgelt meediapõhine võõrkeele omandamise kogemus. Intervjueeritavaid iseloomustab see, et neil oli lapseas passiivne keelekontakt televisiooni kaudu mõne võõrkeelega: saksa, soome või inglise keelega. Kõik intervjueeritavad andsid teadliku nõusoleku osalemiseks. Neile tagati anonüümsus ja konfidentsiaalsus, kasutades pseudonüüme.

3.2. ANDMETE KOGUMINE

Andmeid kogusime poolstruktureeritud intervjuude abil 2025. aasta aprillis. Neljast intervjuust kaks toimusid multimeedia vahendusel. Kõik intervjuud salvestati ja transkribeeriti sõna-sõnalt, selleks kasutati TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust². Siiski tuli automaatseid transkriptsioone käsitsi oluliselt parandada ja täiendada näiteks võõrkeelsete saadete ja sarjade pealkirjade juures.

Intervjuude pikkus varieerus 30–43 minuti vahel. Kokku analüüsiti üle 20 000 sõna transkribeeritud materjali.

3.3. ANDMETE ANALÜÜS

Analüüs toimus temaatilise sisuanalüüsi raamistikus (Braun, Clarke 2006). Protsess hõlmas järgmisi samme:

1. Andmetega tutvumine – salvestatud intervjuude ülekuulamine, transkriptsioonide korduv lugemine, esmased märkmed.

² <https://tekstiks.ee>

2. Avatud kodeerimine – oluliste mõtete tähistamine.
3. Koodide grupeerimine temaatilisteks kategooriateks – näiteks motivatsioon, suhtlustoimingud, emotsionaalne seotus.
4. Võrdlev analüüs kõigi nelja osaleja vahel kategooriate kaupa.
5. Tõlgendus ja varasemate uurimustega seostamine aruteluosas.

Analüüsis kasutasime induktiivset lähenemist, s.t kategooriad ei olnud varem kindlaks määratud, vaid kujunesid andmete põhjal. Uurimus viidi läbi vastavuses hea teadustava ja uurija neutraalsuse põhimõtetega.

4. Tulemused

Uurimuses osales neli täiskasvanut, kes olid lapsepõlves omandanud võõrkeeli peamiselt televisiooni vahendusel. Kõigi informantide profiil oli unikaalne, kuid neid ühendab varajane kokkupuude välismaiste telekanalitega ja sellest kujunenud keeleõppimise kogemus. Selleks et anda lugejale ülevaatlilik pilt uuritavatest, koondasime peamised taustategurid kõrvalolevasse tabelisse (tabel 1).

Siim on üles kasvanud Tartus. Ta jälgis satelliitkanaleid, nagu FilmNet, Pro7, RTL, Sat1 ja ARTE, mis olid üheks vähestest meelelahutusvõimalustest 1990-ndate alguse Eestis. Siim hakkas saksa-keelseid saateid vaatama enne kooliiga ja suuresti vanema venna eeskujul. Koolis õppis Siim esimesest klassist alates inglise keelt ja kolmandast klassist vene keelt. Hiljem lisandusid veel teised keeled, nagu jaapani keel. Tema lemmikuteks olid Bondi filmide kõrval „Politisches Kabarett“ ja „SeaQuest DSV“ – ulmesari veelusest maailmast.

Anne on pärit Kadrina paljulapselisest perest. Ta omandas soome ja inglise keele suuresti Soome telekanalite lastesaadete ja sarjade kaudu, millest eriliseks lemmikuks kujunes „Lassie“. Soome kanalit vaadates tuli ingliskeelne heli ja soomekeelsed subtiitrid. Inglise keelt on ta hiljem ka koolis õppinud.

Põlvast pärit Raiko hakkas umbes 9-aastaselt vaatama saksa satelliitkanaleid (RTL, Pro7), mis pakkusid tema jaoks toona kõige huvitavat

Tabel 1. Uurimuses osalenud intervjueritavate profiilid

Pseudo-nüüm	Vanus	Kasvas üles	Keeled TV kaudu	TV vaatamise algus	Koolis õpitud keeled	Lemmiksaadete kronoloogia
Siiim	42	Tartus	saksa	enne kooliga (venna eeskujul)	inglise (1. kl), vene (3. kl), hiljem jaapani	multifilmid, Bondi filmid, „Politisches Kabarett“, „SeaQuest DSV“
Anne	39	Kadrinas/ Viimsis	soome, inglise	enne kooliga	inglise (2. kl), vene, prantsuse	„Lassie“ (inglise heli + soome subtiitrid), „Scooby-Doo“, „The Jetsons“, „The Flintstones“, „Dexter's Lab“, „Friends“, „Monk“
Railko	44	Põlvas	saksa	umbes 9-aastaselt	vene (2. kl), saksa (6. kl), inglise (keskkool)	multifilmid, seriaalid, „Der Preis ist Heiß“, „Knight Rider“, „A-Team“, talk show'd
Gerli	35	Haapsalus	saksa (<i>anime</i> kaudu), inglise (osaliselt)	3.–4. klass, enne seda inglisekeelne Cartoon Network	esperanto (1. kl), inglise (3. kl), vene (6. kl), saksa (ülikoolis), hispaania, soome (magistriõpe)	„Sailor Moon“, „Digimon“, „Pokemon“, „DoReMi“, „Jeanne die Kamikaze-Diebin“, „Germany's Next Topmodel“, mängufilmid

sisu (seriaalid „Knight Rider“, „A-Team“, erinevad *talk show*d), ja omandas saksa keele enne, kui seda koolis kuuendas klassis õpetama hakati, edestades keeleoskuses klassikaaslasi. Vene keele õpe algas teisest klassist ja inglise keele õpe lisandus keskkoolis.

Gerli on üles kasvanud Haapsalus koos saksakeelsete Jaapani *anime*-sarjadega („Sailor Moon“, „Digimon“, „Pokemon“ jt), mida hakkas jälgima kolmandas-neljandas klassist. Ta omandas saksa keele täielikult satelliittelevisiooni kaudu ilma formaalse õppe toeta. Kuigi Gerlil oli varasem kokkupuude ka inglise keelega Cartoon Networki kaudu, ei pea ta seda oma keeleoskuse seisukohast määravaks, kuna hakkas inglise keelt õppima ka koolis kolmandas klassis: „*Ma arvan, et inglise keelt mul tuli mingil määral ka, aga sellega ma ei oska seost tõmmata, sest kolmandas klassis ma hakkasin inglise keelt õppima. Kust see [inglise] keel tuli, seda on nagu raske tagantjäregi öelda.*“

4.1. KUIDAS KIRJELDAVAD TÄISKASVANUD OMA TOONAST MEEDIATARBIMIST?

Esitame tulemused kategooriate kaupa, kirjeldades osalejate lapsepõlvkogemusi ja illustreerides neid tsitaatidega. Peamisteks kategooriateks on algne motivatsioon, meelelahutuslik eesmärk, iseseisev vaadatava sisu valimine ning saadete lindistamine ja korduv vaatamine.

4.1.1. Algne motivatsioon

Kõik osalejad rõhutavad satelliittelevisiooni rolli oma koduses (keele) keskkonnas, mille põhjusena viidatakse eestikeelsete lastesaadete nappusele: „*Lapse jaoks pühapäeval hommikul tuli multikaid mõnda aega ja rohkem nagu laste jaoks väga ei olnud. Neid lastesaateid oli üsna vähe tegelikult.*“ Siim jätkab kirjeldusega, kuidas tekkis ligipääs eestikeelsete lastesaadete alternatiivile: „*Ma olin laps niisugusel põneval ajal ka, et satelliittelevisioon hakkas tulema, SATi-pannid pandi ülesse. Ja need telekad oli sellised, et nendega sai püüda, kui kusagil majas oli pandud üles SATi-pann, siis sai kehvema kvaliteediga püüda.*“

Saksakeelsete saadete vaatamine muutus harjumuspäraseks ja pärast kooli kodus viibinud Siim veetis vanemate tulekuni aega televiisorit vaadates, mis tähendas umbes kolme-nelja tundi päevas: „*Vanemad olid tööl. Laps tuleb koolist koju varakult. Midagi väga teha ei ole, kui vaadata televiisorit.*“

Sarnaselt Siimule vaatas ka Raiko koolist koju tulles saksakeelseid saateid, mida parajasti televiisoris näidati: alul multifilme, vanemaks saades nii jutusaateid kui ka saksa keelde dubleeritud sarju. Vahepeal ta õppis ja käis trennis. „*Ei olnud päris nii, et ainult teleka eest istusid.*“ Tööpäeviti pühendas Raiko saksakeelsete saadete vaatamisele kolm-neli tundi päevas. Põhjusena tõi ta samuti välja, et „*vaatasin sellepärast, et see oli uus, huvitav asi. Tuli satelliit TV ja see oli ju hoopis teine maailm, kui võrrelda sellega, mida me olime senimaani näinud.*“

Ka Gerli sõnul oli 1990-ndatel Eesti kanalitel vähe lastesisu: „*Saksa keelega oligi see, et lihtsalt olid põnevad multikad ja Eesti kanalitel polnud. Ma tahtsin neid vaadata.*“ Kui oli võimalus saateid valida, siis eelistas tüdruk pigem saksa kanaleid: „*Sest Eesti kanalitel ei olnud midagi põnevat. Raha ei olnud, ei toodetud saateid selles mõttes, et kõik asjad tulid siia paari aastase hilinemisega ja siis mina olin juba kõike näinud, ma juba teadsin seda.*“ Sarnaselt Siimule vaatas ka Gerli multifilme mitu tundi kuni ema tööpäeva lõpuni, õhtul jalutas tütar emale vastu ja siis suunduti koos koju.

Kui eespool nimetatud osalised kirjeldavad oma kogemusi saksa-keelse meediaga, siis Põhja-Eestis kujunes Anne jaoks sisendiks Soome televisioon: „*Isa oli poliitik, tal oli sidemeid ja siis meil oli väikesest peale kodus telekas. Me elasime Põhja-Eestis ja seal levis Soome televisioon. Vanemad tegutsesid kirikuga, sealt oli hästi palju Soome kontakte ja tutvusi. Sealt me omandasime mingisuguse baas soome keele ja hakkasime vaatama telekast just Soome kanaleid. Seal oli inglise keelne tekst, aga soome keelsed subtiitrid. Sedapidi vaatasime. /.../ Meil oli eraldi telekatuba ja siis seal vaadati telekat.*“ Anne võis televiisorit vaadata nii palju kui soovis, vanemad seda ei piiranud, saateid vaatas ta kas üksi või koos õdede-vendadega ning lõpetada tuli hoopis siis, kui pere mõni teine laps soovis mõnd muud saadet vaadata. „*Telekas oli eriline*

ka muidugi, siis kui ma väiksem olin veel. Telekatuba oli ja sai sinna minna ja vaadata. Ja meil oli veel värvitelekas ka. See oli nagu eriti äge.“

4.1.2. Meelelahutuslik eesmärk

Televisioon oli kõigi meie informantide jaoks esmalt meelelahutuskanal. Keeleõpe toimus n-ö kogemata – alateadlikult, ilma selleks spetsiaalseid võtteid rakendamata. Osalejad märkisid, et nad ei õppinud keelt, vaid tarbisid meediat. Siim tõdeb: „*Sellist meelelahutust meil telekas ei olnud. Meil oli klassis mitu sellist inimest, kes vaatasid saksakeelsed saated, sest see oli selline tipp meelelahutus. Sealt tulidki paremad seriaalid ja filmid.*“

Anne kirjeldab oma motivatsiooni nõnda: „*Ei viitsinud lugeda parasjagu, ei viitsinud midagi muud teha. Lihtsalt, tore oli.*“

Gerli kiidab Saksa telekanalite valitud strateegiat välismaiste saadete edastamisel ja võrdleb seda kodumaiste lahendustega: „*Sakslased tegid niimoodi, et sa ei kuulnud seda originaalkeelt all, nii nagu Eestis oli, vaid sa kuulsidki ainult saksa keeles seda. Ja see oli nii hästi tehtud minu arust, kõik need emotsioonid olid paigas. Me sattusime mingitele saadetele, kus näitas, kuidas nad seda teevad. Ma olin täiesti üllatunud, et selline amet on üldse, et sa loed sisse multikale. Igal tegelasel on siis oma lugeja. Mitte nii, et sul on üks, kes teeb kõik ühe häälega, nagu meil oli.*“

Võõrkeelse meedia tarbimine jätkus telekalastel gümnaasiumis, kuigi eelistatud sisu liik aja jooksul muutus. Siimu jaoks kujunes oluliseks FilmNet. See oli reklaamivaba kanal, kus näidati 24 tundi filme. Siimu lemmikuks olid Bondi filmid. Anne soovastu vaatas vanemaks saades Soome kanalitelt sarju „Friends“ ja „Monk“, mida Eesti kanalitel tol ajal veel ei näidatud. Gerli huvi *anime*-sarjade vastu püsis ja ta vaatab siiaaani hea meelega multifilme.

4.1.3. Iseseisev sisu valik

Üksiolek pärast kooli enne vanemate töölt tulekut võimaldas iseseisvat meediatarbimist ja lapsed said ise sisu valida. Siim kirjeldab oma valikut nii: „*Mingi hetk ma vaatasin niimoodi, et tegin teleka lahti, vaatasin kõike, mis torust tuli, reklaamid kaasa arvatud.*“ Ka Raiko toimis

sarnaselt, vaadates olemasolevatel saksakeelsetel telekanalitel saateid, mis parajasti jooksid ja huvi pakkusid. „Pro7 või RTL pealt õhtuti olid need seriaalid ja nädalavahetusel mingid multikad ja päeval, kui koolist koju tulid, siis tavaliselt olidki mingid Talkshowd, mida sai vaadatud.“

Gerli tegi valiku samuti ise ilma vanemate suunamiseta ja eelistas fantaasiamultifilme. Ta jälgis saadete kellaaegu ja lindistas seriaale VHS-kassettidele, et saaks neid korduvalt vaadata. „Need olid kindlatel kellaaegadel, ehk siis selles mõttes ma olin ikka täitsa huviline. Ma selleks kellaaajaks läksin koju, et vaadata multikaid saksa keeles. /.../ Ma tahtsin neid multikaid nii väga näha, et läksin õigeks ajaks koju ja panin lindistama.“

Anne meenutab, et pärast kolimist Tallinna lähedale oli neil kodus mitu televiisorit. Üks televiisor asus tema toas ja tihti juhtus nii, et ingliskeelsed telesaated mängisid taustal samal ajal, kui ta tegi koduseid ülesandeid. Erinevalt teistest küsitletutest ei keskendunud ta sel juhul nii väga televiisori vaatamisele ega valinud hoolikalt saateid, vaid tegeles koolitööga, aga ingliskeelsed tegelased olid seltsiks. Samas toob ta välja, et võõrkeelse ekraanimeedia tarbimine ei piirdunud tema puhul vaid iseseisva, ilma vanemateta vaatamisega: laupäeviti vaadati perekonnaga koos ingliskeelset „Poirot“ filmi eestikeelsete subtiitritega – see oli omamoodi perekondlik aeg; kuigi sisust ja keelest sai laps siis vähem aru, nautis ta koos perega vaatamise protsessi.

4.1.4. Saadete korduv vaatamine ja lindistamine

Anne sõnul kõnetasid teda need saated, kus ta teadis konteksti ja tegelesi: „Ma ei tea, kas see just nüüd nagu keele pärast või lihtsalt sellepärast, et tuttavat asja on hea vaadata. *Jetsons*, *The Flintstones*, *Dexter's Lab* hiljem, *The Powerpuff Girls* – kõiki neid sai ikka väga palju vaadatud.“

Saadete korduvat vaatamist rõhutavad ka Gerli ja Siim. Noormees nautis saksakeelseid saateid ja tõdeb: „Ma vaatasin hästi palju asju uuesti. Vaatasin lihtsalt kaks korda sama asja, mis oleks iseõppijate kogukonna järgi suhteliselt paha asi, sest sa pead alati mingit uut vaatama.“ Tagantjärele arvab ta, et „puhtalt keeleõppe seisukohast kindlasti oli see raisatud aeg“, aga kuna tema eesmärk polnud keeleõpe, siis ta ei kahetse huvipakkuvate saadete ja filmide mitmekordset vaatamist.

Gerlile pakkusid lemmikmultifilmid sellist elamust, et ta lindistas neid ja seejärel vaatas korduvalt, lisaks kuulas ta ka nende multikate alguslaule ja laulis kaasa, sel moel tuvastades ja jättes meelde teatud sõnu ja väljendeid. „*Mul olid need multikad lindistatud pluss ma tegelikult tõmbasin alla ka neid laule. Neid multika alguslaule. Ma kõrvetasin isegi plaadi peale minu arust. Ma tegelikult õppisin seda keelt lauludest. Et sa hakkasid laulu kaasa ümisema, siis mingi hetk hakkasid mingeid sõnu sealt nagu ära tabama.*“ Laps märkas, et korduv vaatamine tuli talle kasuks: „*Kui vaatasin juba korduvalt, hakkasin märkama, kuidas tegelased midagi ütlesid – mingi fraas tuli tuttav ette.*“

4.2. KUIDAS KIRJELDATAKSE TELEVIISORI KAUDU KEELEOSKUSE OMANDAMIST?

Teise uurimisküsimuse puhul kujunesid välja järgmised kategooriad: omandatud suhtlustoimingud, „keel hakkas külge“ ja kultuuritunnetus.

4.2.1. Omandatud suhtlustoimingud

Intervjueeritavad tajuvad oma keeleoskust peamiselt funktsionaalsena, s.t nad kasutavad omandatud võõrkeelt või võõrkeeli igapäevaselt eelkõige võõrkeelses meediaruumis toime tulemiseks. Kõik osalejad on tänu televisioonile arendanud märkimisväärselt oma keelekasutust vastuvõtutoimingutes, eelkõige seoses suulise teksti mõistmisega. Kirjaliku teksti mõistmine arenes samuti teatud määral, tõenäoliselt reklaamide ja subtiitrite kaudu. Seevastu produktiivsed keeletoimingud – nii suuline kui ka kirjalik väljendus – jäid arengu mõttes tagaplaanile.

Aktiivne sõnavara on intervjueeritavatel piiratum, passiivne laiem, mis võimaldab isegi keerukamate raamatute lugemist. Siim kirjeldab oma televiisorist omandatud saksa keele oskust järgmiselt: „*Arusaamine võiks olla B2 tasemel. Kui ma vaatan sellist telesaadet või jutusaadet või filmi, siis ma saan aru. Raamatuga on natuke raskem, sest seal on keerulisem sõnavara ja laused on keerulisemad. Ma saan ikkagi aru, et mis need sõnad tähendavad ja mis need laused tähendavad, mingid lüngad tulevad suuremad. Olen lugenud Hermann Hesse „Steppenwolfi“. /.../*

Võib-olla ma olin 15 või 14. Midagi sellist. Alguses ma üldse mingit kirjandust ei lugenud. Mul ei tulnud pähegi sihukest asja. Ei olnud väga saadagi tegelikult. Väliskirjandus tuli põhimõtteliselt Krisostomusest tellida. Väga palju poode meil ei olnud, mis oleks väliskeelset kirjandust müünud. Ma nägin seda juhuslikult kusagil ja siis ostsin ära. Nipet-näpet mingeid ulmeraamatuid olen lugenud. Vähe, aga vahepeal ikka üritan.“ Rääkimisoskust on Siimul elus vähe tarvis läinud: „Ma olen saksa keelt üldse võib-olla mingi neli-viis korda elus rääkinud. Ma olin juba võib-olla 15 või 16, siis tulid kellelgi vahetusõpilased külla. Siis me kaks nädalat umbes veetsime nendega aega, siis ma rääkisin. See oli üks esimene kord, kus ma rääkisin pikemalt nagu saksa keeles.“ Ta tunnetab keelt hästi, kuid ei tunne end eneseväljenduses enesekindlalt. „Kui ma rääkima hakkan, siis ma tunnen kohe, kuidas tulevad lüngad ja kuidas üks või teine sõna ei tule meelde.“

Anne, kes on omandanud televiisori vahendusel koguni kaks keelt: soome ja inglise keele, hindab oma soome keele oskuse, mida ta koolis õppinud pole, B1–B2-tasemele: „Hästi suur vahe on mul seal sees muidugi, kas see on retseptiivne või siis produktiivne. Ma ütlesin, et mõistmiselt olen ikka niimoodi B2 juures. Ma tegelikult võin võtta ajalehe lahti ja hakata seda lugema. Ma saan enamusest aru, aga rääkimine on seal niimoodi A2–B1. Ikkagi hästi konarlik.“ Anne ei oska tagantjärele täpselt öelda, mis hetkest ta tunnetas, et hakkas keelest aru saama, sest see oli aeglane protsess. Ka inglise keele puhul nimetab Anne esmalt vastuvõtutoiminguid: „Ma arvan, et ikkagi see vastuvõtt: nii lugemine kui ka kuulamine. Lugemist oli muidugi vähem, aga just see kirja pildi seostamine mingite piltidega – seda tekkis telekast. Kuigi me lapsed omavahel ka kodus rääkisime omavahel inglise keeles. Tsiteerisime mingeid fraase.“ Anne möönab, et tagantjärele on raske eristada, mis tuli keeletundidest: „mingid tunnid ju hakkasid ka pihta.“ Kui Anne oli varateismeline, siis tekkis tal Eestis ameeriklannast sõbranna, kellega sai inglise keeles suhelda.

Raiko järjestab keelekasutuse tegevused järgmises järjekorras: kirjaliku teksti mõistmine, suulise teksti mõistmine, suuline suhtlus ja kirjalik suhtlus.

Loomulikul viisil omandatud võõrkeel viis ka nn kõhutunde kujunemiseni. Gerli meenutab: „*Mingi hetk ma lihtsalt sain aru, et ma saan kõigest aru ja kui mul sõbranna hakkas saksa keelt õppima, siis ma mäletan mõtteid, et miks sa seda niimoodi hääldad, see hääldatakse hoopis niimoodi. Me võisime vaidlema minna. Siis tema ütles, et aga õpetaja õpetas meid niimoodi, et see on nii. Aga siis mina teadsin, et aga see on niimoodi.*“ Kui Gerli asus ülikoolis geograafiat õppima, siis käis ta üliõpilasvahetuses Saksamaal. Seal kohtus ta sakslastega, kes julgustasid saksa keeles rääkima. Lisaks käis ta üksinda ühel kongressil Saksamaal ja suhtles seal saksa keeles. „*Pigem algul oligi nagu ebakindel, mõtlesingi, et ma ei tea, kas ma oskan õigesti rääkida, aga sakslased said kõigest aru, mis ma rääkisin. Ja tegelikult nad julgustasid mind rohkem rääkima ja väga palju ei pidanud mind korrigeerima.*“

4.2.2. „Keel hakkas külge“

Keeleomandamine toimus suures osas läbi korduva kestva keelekontakti meediaga, mitte teadliku õppimise kaudu. Intervjueeritavad kirjeldavad, et said keele külge läbi huvitava sisu ja emotsionaalse haaratuse. Alguses puudus teadlik arusaam uue keele omandamisest, alles hiljem märgati, et keeleoskus on olemas.

Tagantjärele mõeldes on võõrkeele omandamise protsess osalt ka osalejatele endilegi mõistatuslik. Raiko imestab: „*Ma ei saa nagu üldse aru, et kuidas oli võimalik telekast asi selgeks õppida. Tõlget ju ei olnud mitte mingisugust. Lihtsalt vaatasid tegevust ja kuulasid teksti, mis seal räägiti, ja siis panid ise selle asja kokku, et mida see võiks tähendada. Nii ta läks.*“

Anne sõnul toimus võõrkeele omandamine visuaalse ja verbaalse info kombineerimise kaudu: vaataja sai saate või filmi sisust aru ning tänu korduvatele muustritele jäi keel loomulikul viisil külge: „*Noh, alguses oligi see, et kui ma telekast vaatasin, siis ikkagi see visuaal hästi palju toetas. Ma vaatasin, et ahah, kas see asi nagu läheb selle pildiga kokku.*“ Gerlile jäid kõige paremini meelde need fraasid ja väljendid, mis seostusid tugevate emotsioonidega, olgu need kas positiivsed või negatiivsed („... et sihukeses olukorras, kus sa oled ära ehmatanud. Isegi, kui seda kõvasti välja ei ütle“).

Siim kirjeldab keele omandamist kui sujuvat ja pikaajalist protsessi, mille käigus „*midagi hakkas lihtsalt külge jääma*“. Raiko kasutab oma kirjelduses sama väljendit: „*Ma lihtsalt vaatasin ja see hakkas külge. Ma läksin kooli ja ma rääkisin kõigist paremini.*“ Anne kirjeldus on noormeeste omale sarnane: „*Aga see oli nagu huvitav või niimoodi, et see oli ka mugav variant on ju, et sa istud seal ja sa ei pea midagi tegema. Eks ta tunduski niimoodi, et ta hakkab lihtsalt ise külge. Ma tegelikult nagu ei olegi mõelnud varem, et kust kohast see väljundisuutlikkus üldse või see nagu võimekus inglise keelt kasutada tegelikult tuli.*“

4.2.3. Kultuuritunnetus

Kultuuriline kokkupuude jäi osaliselt tagaplaanile. Mõned intervjuueeritavad said aimu välisriigi huumorist või ühiskonnast, teistel jäi kultuur pigem visuaalseks taustaks.

Anne tõi välja, et tema sai multifilmidest palju ajaloolisi ja kultuurilisi taustteadmisi Ameerika kohta. „*Kui ma olin 13, siis me kolisime Tallinna lähedale. Seal meil oli SAT-TV. Seda Cartoon Networki me vaatasime päevad läbi. Sealt sai palju kultuuriteadmisi. Ma vaatasin hästi palju Scooby-Doo'd. Sealt tegelikult võisid saada ajaloolist taustateadmisi väga palju, aga ka Jetsons, The Flintstones, Dexter's Lab hiljem, The Powerpuff Girls - kõiki neid sai ikka väga palju vaadatud.*“ Kui Annel tekkis võimalus suhelda ühe teismelise ameeriklannaga, oli too väga üllatunud ja lausa segaduses, kust Anne teadis nii palju Ameerika elu ja kultuuri kohta.

Siim meenutab, et alates kuuendast klassist, kui ta suutis saksa keelest juba suhteliselt vabalt aru saada, paelus teda komöödiažanr, saksa lavakoomika, näiteks „*Politisches Kabarett*“. Vastuseks saksa kultuuri puudutavale küsimusele kostab Siim: „*Sellele on raske vastata, sest ma ei tea. Nii palju, kui ma olen kogenud saksa kultuuri väljaspool televisiooni, ma saan aru, et mingis mõttes jäi väga kitsaks see vaatepilt ikkagi. Esiteks juba see, et Saksamaal on hästi palju erinevaid murdeid, eri dialekte ja see, mida ma kuulsin telekast, on väga-väga selge arusaadav saksa keel. Kui sa kohtad kedagi, kes on näiteks Schwarwaldist, siis sa ei pruugi mitte midagi aru saada, mis ta räägib.*“ Ka Gerli on

seda meelt, et Saksamaa kultuurist sai ta rohkem teada pigem ülikooli ajal, kui ta hakkas ise üliõpilasvahetustel käima, sest *anime*-sarjad, mida ta vaatas, olid kõik Jaapani taustaga. Kuigi näiteks „Jeanne, die Kamikaze-Diebin“ tekitas tüdrukus küsimusi, et kes see *kamikaze* on ja kes oli Jeanne d'Arc. Ta hakkas ise vastuseid otsima. Seevastu laulu- ja superstaarisaated ning „Germany's Next Topmodel“ andsid aimu sellest, kuidas saksa noored välja näevad ja mis muusikat kuulavad. Popmuusikaga hoidis ta end kursis VIVA telekanali vahendusel.

4.3. KUIDAS MÕJUTAS PASSIIVNE MEEDIAPÕHINE KEELEKONTAKT EDASIST FORMAALSET KEELEÕPET JA MITMEKEELSUSE ARENGUT?

Formaalse keeleõppe puhul tõusid esile järgmised kategooriad: formaalne keeleõpe ja keelevelikud koolis, positiivne minapilt ja mitmekeelsus.

4.3.1. Formaalne keeleõpe ja keelevelikud koolis

Formaalne õpe (kui esines) ei mänginud intervjuueritavate puhul määravat rolli. Iseseisev keele omandamine oli kõigi vastajate puhul keskne. Näiteks meenutab Raiko, et saksa keelt ta koolis väga ei õppinud. „*Mu esimene võõrkeel oli vene keel, mis tuli juba teisest klassist. Saksa keel oli teine ja inglise keel tuli keskkoolis. Vene keelt ma selgeks ei saanudki. Seda ma õppisin kuni keskkooli lõpuni välja. Kui see saksa keel koolis tuli, siis ma juba oskasin seda rohkem ilmselt, kui seal õpetati. Omal ajal seoses selle RTL, SAT TV tulekuga sai seda vaadatud ja kõik siis sealt nagu selgeks õpitud.*“

Mitmelt juhul oldi formaalses õppes teistest ees nagu nähtub Anne loost, kellele küll meeldis inglise keele tundides olla, sest õpetaja oli aktiivne ja suhtles õpilastega ning tal lubati tundides vahepeal ka raamatut lugeda. „*Üks aasta, ma mäletan, see vist oli 7. klass. Ma sain aasta alguses oma töövihikud ja õpikud kätte, läksin koju ja lahendasin töövihiku ära. Siis õpetaja jäi natuke kurvaks, et no mis me nüüd teeme siis sinuga. Aga see oli minu jaoks põnev, sest see oli see, kus ma sain vaadata, et mida ma siis oskan ja mida ma ei oska. Kui ma leidsin mingid kohad, kus ma ei olnud kindel, siis see oli minu jaoks nagu põnev jälle.*“

Anne tõdeb samuti, et ei mäleta, et ta oleks inglise keelt õppima pidanud. Tema meenutuste põhjal oli ta alati õpitavast materjalist ees. „Ma mäletan, et kas seitsmes või kaheksas klass oli juba see, et kui mingi sõna ei tea, et küsime Anne käest. Anne on meil siin *Walking-Talking-Dictionary*. Tema teab kõike, et see nagu tuli niimoodi loomulikult.“ Samas grammatikaõpe eesmärk jäi toona arusaamatuks ja kujunes Anne jaoks keeruliseks. Kuna ta oli harjunud usaldama oma sisetunnet keelevormide valikul, siis puudus motivatsioon grammatika termineid ja reegleid õppida. „See grammatikaõpe ikka täiesti nagu mööda külgi jooksis maha. Ma mitte ühtegi asja sealt ei saanud aru! Näidete järgi ma sain aru, aga mingid reeglid või grammatikavormide nimed – jumala eest – mitte midagi ei ole sealt. Täiesti null. Sellepärast et ma pidasin seda täiesti ebavajalikuks ja see oligi minu jaoks täiesti ebavajalik. Kui ma saan ilma selleta hakkama, siis milleks ma peaksin seda kõike nagu endale püüdma selgeks teha? Aga kui olid mingid erandid, mida ma sain kohe rakendada, siis neid ma sain tundidest.“ Tundides õppis Anne ka erilisemaid sõnu ja vorme, näiteks ladina mitmuseid ja eranditest arusaamist, aga kinnitab veel kord, et grammatikareegleid ei teadnud lõpuni välja. „Ma õppisin grammatika reeglid selgeks alles siis, kui ma hakkasin ise õpetama.“ Teiste võõrkeelte tundidest mäletab Anne õppimist tuupimisena: „Vene keeles ma tuupisin asju pähe, nii nagu pidi. Prantsuse keeles ka, kui oli vaja tuupida midagi, siis ma tuupisin pähe. Aga seda, et ma oleks kuidagi keelt teadlikult õppinud või neid toimingute strateegiaid. Ma ei mäleta küll kunagi, et ma oleksin neid rakendanud. Ma püüdsin mingeid sarnasusi vahepeal leiutada.“

Gerli toob formaalse õppe juues välja, et hakkas alles ülikoolis teadlikult saksa keelt õppima. „Õppisin vene keelt kuuendast klassist alates. Ülikoolis võtsin saksa keelt. Pärast Erasmust jõudsin kaks või kolm hispaania keele kursust läbi teha. Ja magistris proovisin ka soome keelt natuke õppida. Ma siiaani arvan, et kõige keerulisem asi ongi see, et mul on kõhutunne. Ma ei oska seletada, miks ma tahan mingeid asju niimoodi öelda.“ Gerli tajub, et mida rohkem ta on eri keeli õppinud, seda rohkem saab ta aru saksa keele reeglitest.

Siimu intervjuust selgus, et kuna C-keele õppimise eest oleks pidanud koolis maksma, siis ta seda ei valinud ning tal ei ole arusaamist, kuidas asjad toimivad. *„Ma lihtsalt tean, et mingid asjad on sellised, aga miks nad on või mis need seaduspärad on või reeglid, nendest ma ei tea.“* Gerli seevastu kirjeldab võõrkeelte valiku tagamaid koolis oma vanemate vaatenurgast: *„Sain kõigest aru juba kooliajal, kuuendas klassis tegelikult mul oli vaja valida, kas vene keel või saksa keel võõrkeeleks. Ja siis mina ise nii väga tahtsin saksa keelt, aga ema ütles mulle, et kui sa juba saad sellest nii hästi aru, et õpi siis ikka hoopis seda teist keelt, et kui see saksa keel tuleb sul nii või naa.“*

4.3.2. Positiivne minapilt

Varajane kokkupuude võõrkeelega audiovisuaalse meedia kaudu mõjutas osalejate hilisemat formaalset keeleõpet koolis mitmel viisil: kujundas positiivse eelhäälestuse ja enesekindluse, nagu Annel: *„Soome ja inglise keelega oli alati niisugune teatud uhkuse tunne, et ma oskan seda ikkagi, ma olen seda ise õppinud, ise kuidagi külge saanud. See oli kuidagi erilisem, natuke ägedam. Kuna ma inglise keelt oskasin, ma sain kogu aeg väljaspool ka seda signaali, et inglise keel on sul vau-vau, väga hea, oma õpetajalt ja klassikaaslastelt. Kui põhikool lõppema hakkas, siis ikka katsetasin eri koolidesse ja ma sain inglise kolledžisse sisse. Selles mõttes see ikkagi väga-väga mõjutas ja siis sealt edasi inglise filli. Seal ma avastasin, et mulle tegelikult meeldib inglise ja ameerika kirjandus. Et mulle sealt tekkis see hea tunne. Ma tundsin end enesekindlamalt ja see tekitas saavutustunnet.“*

Ekraanilt omandatud keeleoskus võimaldas koolis vabastust kodustest ülesannetest. Sarnaselt Annele oli Raiko oma klassis saksa keeles kõigist peajagu üle: *„Üldiselt ma kodutöid ei teinud, ega ma grammatikat koolis ei õppinud. Ma lihtsalt rääkisin nii, nagu mul meelde jäänud oli. Kui ma kooli läksin, siis ma olin peajagu üle kõigist. Mõned [õpilased] olid veel, kellel natuke oli midagi küljes. Paar tükki äkki. Ilmselt neil ka ikkagi teleka vaatamisest tulnud. Teistel ei olnud, teised ikka nägid vaeva tunnis.“*

4.3.3. Mitmekeelsus

Vastajad valdavalt ei karda ekraanimeedia abil omandatud võõrkeelt igapäevaelus kasutada ja on avatud ka teiste võõrkeelte õppimisele. Näiteks vaatab Gerli igapäevaselt ingliskeelseid saateid. Ta on märganud, et kui ta Netflixi keskkonnas muukeelset filmi vaatab, siis ta ei pane ingliskeelset tõlget peale, vaid piirdub ingliskeelsete subtiitritega, luues selle kaudu lisavõimalusi muu võõrkeele omandamiseks. Ta tajub, et mida rohkem võõrkeeli on ta õppinud, seda paremini saab ta keelte sisemisest loogikast aru ning märkab keelte sarnasusi ja erinevusi. Välisreisidel viibides üritab ta kohalikelt keelt õppida nii palju kui võimalik ja seda ka võimalikult palju kasutada.

Siim loeb aeg-ajalt saksakeelset kirjandust, kuid aktiivselt ta seda keelt praegu ei kasuta. Talle pakub nüüd rohkem huvi hoopis jaapani keel, mida ta üritab õppida kombineeritult nii formaalselt kui ka ekraanimeedia abil. *„Kui ma jaapani keeles räägin, siis ma olen palju viisakam ja kasutan rohkem ümberütlemisi ja ebamäärasemaid väljendusviise, aga kui ma räägin inglise keeles, siis ma olen pigem ekstravertsem, ma tunnen. Ma väljendan ennast rohkem natuke. Ja saksa keelega ma ei oskagi öelda. Mul ei ole niisugust tunnet. Ma olen seda rohkem tarbinud. Kui ma seda räägin, siis ma saan ennast arusaadavaks teha, aga ma ei tunne, et ma suudan ennast väljendada isikupäraselt selles keeles. Et ma ei suuda väga palju nalju teha või midagi sellist. Ja vene keel natuke lonkab. Ma ei ole seda väga kasutanud. Ja mul on rohkem ka selline saksa keele moodi tunne, et mul jääb nagu sõnu puudu ja ma täpselt ei tea, mida kasutada.“* Siim on seisukohal, et puhtalt televiisori või YouTube'i videote abil võõrkeele õppimine ei ole kõige mõistlikum viis, sest see võtab liiga palju aega. Ta on kursis iseõppijate kogukondadega ning pooldab teadliku õppimise ja loomuliku omandamise kombinatsiooni.

Annel on kahetised tunded oma mitmekeelsuse kohta: *„Tehniliselt jah, aga ma arvan, et sisetunde järgi pigem mitte, sest et ma tunnen end eesti keeles ikkagi kindlamalt. Inglise keeles ma tunnen, et mu väljendus ei ole nii optimaalne, kui ta võiks.“*

4.4. KUIDAS ON OMANDATUD KEELEOSKUS LEIDNUD KASUTUST HILISEMAS ELUS?

Vastustes neljandale uurimisküsimusele kujunesid välja kaks kategooriat: tööalane võõrkeelekasutus ja laste keeleline kasvuruum.

4.4.1. Tööalane võõrkeelekasutus

Huvitav on märkida, et kolm osalejat on sidunud tööalase karjääri võõrkeeleõpetaja ametiga: Gerli õpetab saksa, Anne inglise ning Siim inglise ja jaapani keelt. Õpetajatöös kasutavad nad aktiivselt võõrkeelt, kuid lisaks toetuvad oma keeleõppe kogemusele ja soovitatavad õpilastele neid võtteid, mis on nende puhul tõhusaks osutunud. Näiteks kasutab Gerli tundides omajagu induktiivset keeleõpet, kus õpilased peavad näidislausete põhjal grammatika vms reeglit tulemata, ning lisaks näitab aeg-ajalt saksakeelseid multifilme. Raiko töötas mitu aastat suures ettevõttes, mille peakontor asub Saksamaal ning saksa keele oskus aitas tal aru saada saksakeelsest tehnilisest kirjandusest.

4.4.2. Oma laste kasvatamine

Nii Anne kui ka Gerli tunnistavad, et kasutavad võõrkeelset meediat oma laste keeleruumi rikastamiseks. Ka Raiko kinnitab, et tema laps on televiisoripõhiselt inglise keelt omandanud.

Erinevalt täiskasvanutest suudavad lapsed kergemini leppida olukorraga, et nad ei saa multifilmi, filmi või saate sisust kohe täielikult aru. „Neil ei ole tegelikult vahet, mis keeles nad vaatavad,“ sõnas Gerli. „Kui mina nii õppisin, siis ma loodan, et äkki keegi veel õpib.“

Samas pole ta nõus maksma eraldi Saksa kanalite eest oma tavalisele telepaketil lisaks, seepärast kasutab ta tasuta alternatiive YouTube'ist.

Anne lapsed on pooleteiseaastaselt hakanud ema suunamisel vaatama televiisorist ja YouTube'ist ingliskeelseid multifilme. „Youtube'ist ma sain paremini valida, mida nad vaatavad ja mida nad näevad seal nt Kidzone'i lastehommikut ja Blippi.“ Praegu mängivad lapsed aktiivselt ingliskeelseid arvutimänge. Tänu sellele on nende inglise keele

oskus eakaaslastest oluliselt parem ja ema on pigem mures laste eesti keele oskuse pärast. Kuna emakeele areng ei tohi võõrkeele omandamise protsessis tagaplaanile jääda, kannab Anne hoolt, et lapsed loeksid piisavalt eesti keeles, ja rõhutab pereringis korrektse keelekasutuse tähtsust.

5. Arutelu

Siinse uuringu tulemused toetavad ja osaliselt ka täiendavad varasemaid käsitlusi ekraanimeedia rollist võõrkeele omandamisel. Keskendudes Linebargeri ja Vaala (2010) ökoloogilise raamistiku kahele aspektile: televisiooni kaudu saadavale sisendile ja keskkonnale, milles laps ekraanimeediat tarbib, leidsime, et televisiooni kaudu keele omandamine oli osalejate jaoks pigem loomulik ja meelelahutuslik protsess. Intervjueeritavad omandasid välismaiseid telekanaleid vaadates keelt iseseisvalt tänu huvipakkuvate saadete korduva vaatamisele turvalises keskkonnas koduseinte vahel.

Krasheni (1982/2009) rõhutatud rikkaliku ja mõistetava sisendi roll ilmneb kõigi informantide lugudes. Võõrkeelte (saksa, soome, inglise) oskus kujunes mitte teadliku õppimise, vaid pikaajalise võõrkeelse meedia, peamiselt teleseriaalide, tarbimisega. Seejuures olid igal telekalapsel individuaalsed eelistused (vt tabel 1). Kõik intervjueeritavad toonitasid, et keel „jääi külge“ lemmiksaateid vaadates ja kuulates. Seega leiab Feldmanni (2013) telekalaste definitsioon kinnitust ka meie uurimuses. Informandid rõhutavad, et nad ei mäleta aega, kui nad poleks võõrkeelest aru saanud. Omandamine toimus iseseisvalt ja meelelahutuslikust huvist, mitte vanemate sihipärase pedagoogilise kavatsuse tulemusena. Osalejate meenutused kinnitavad ka Jylhä-Laide (1994) ja Speck-Hamdani (2004) järeldusi, et lastesaated ja multifilmid võivad toimida kohandatud sisendina, sest nende sisust on võimalik aru saada ka keelt oskamata. Eriti algusaastatel olid kordused ja visuaalne tugi võtmetähtsusega. Anne kirjeldab: „*Alguses see visuaal ikkagi hästi palju toetas. Ma vaatasin, et ahah, kas see asi nagu läheb selle pildiga kokku?*“ Sama ilmneb ka Gerli kogemusest, kelle jaoks

korduv kokkupuude visuaalselt köitvate *anime*-sarjadega võimaldas sõnavara ja fraase järk-järgult omandada.

Lisaks keelelisele sisendile pakkus võõrkeelne televisioon ka kultuurilist kokkupuudet (vrd Feldmann 2013). Anne meenutab, et Ameerikas toodetud multifilmid andsid talle hulgaliselt teadmisi USA kultuurist. Samas tajus Siim hiljem, et televisioon edastas vaid standardkeelt ja kitsast kultuurispektrit, mis esindas Saksa kultuuri-ruumi vaid osaliselt.

Kirch ja Speck-Hamdan (2009) on osutanud, et televisioon on osaliselt piiratud õpikeskkond, kuna ei paku interaktsiooni. Analüüsiselgus, et välismaiste telekanalite vaatamine võimaldas „võti paelaga kaelas“ põlvkonnale siiski koduseinte vahelt väljumata avada akent maailma. Seejuures toimus suulise tekstilooma ja suhtlusoskuse areng võõrkeeles audiovisuaalse sisu mõistmise taustal märkamatu. Näeme, et osalejad löid teatud määral ka päriselu interaktsioone, näiteks meenutab Anne, et koos õdede-vendadega tsiteeriti sageli multifilmidest kuulnud fraase. Suhtlusolukordades konkreetset võõrkeelt esimese keelena kõnelejatega avastasid intervjuueeritavad, et tulevad oma sõnumite edastamisega toime. Kasutame selle kohta terminit *funktsionaalne keeleoskus* (vrd CEFR CV 2020: 138-141), s.o võime kasutada võõrkeelt olukorrahakohaselt võõras kommunikatsiooniruumis hakkama saamiseks. Meediaväljas välja kujunenud vastuvõtutoimingud ja -strateegiad olid aluseks ka hilisematele suhtlustoimingutele. Buckinghami jt (2005) meediaõppeuuringud viitavad samuti sellele, et lapsed on meediat tarbides aktiivsed, mitte passiivsed.

Kõigil telekalastel polnud võimalik televisioonipõhiselt omandatud keelt koolis edasi arendada. Annel ja Raikol see õnnestus, kuid mõlemad olid võõrkeeletundides klassikaaslastest kaugel ees. Koolitundides käsitletud grammatikateemad ja metakeele otstarve jäid neile toona mõistetamatuks, kuna pidev positiivseid emotsioone pakuv sisend oli kujundanud esimesele keelele sarnaselt keeletaju, mida intervjuueeritavad kirjeldavad kui kõhutunnet. Grammatikareeglite vajalikkust tunnetas Anne alles siis, kui ta hakkas ise inglise keele õpetajana tööle.

Erinevalt Feldmannist (2013) täheldasime, et telekalaste põlvkonna puhul saame rääkida eri võõrkeelte (eelkõige saksa ja soome keele) omandamisest telekanalite vahendusel. Praegune *lingua franca* ehk inglise keel lisandus lastele suunatud ingliskeelsete telekanalite (nt Cartoon Network) tulekuga. Kõik intervjueeritavad õppisid lisaks televiisorist omandatud keeltele ka tavapärasel viisil teisi võõrkeeli ja on valinud endale elukutsed, mis nõuavad väga head võõrkeeleoskust. Võõrkeelset meediasisu kasutatakse ka oma laste keelelise kasvukeskkonna rikastamiseks. Tänapäeval on lisandunud televisioonile ka muud ekraanimedia vormid ja YouTube.

Lõpetuseks toome ära ka osalejate individuaalsed lood televiisori kaudu keele omandamisest. Näiteks ei ole Gerli lugu *anime* vaatamisest ainuüksi kirjeldus keele õppimisest, vaid ka narratiiv emotsionaalsest seotusest ja kuuluvusest globaalsesse popkultuuri. Selline raamimine viitab, et meediapõhine keelekontakt kujunes mitte ainult keeleoskuseks, vaid ka identiteedi osaks.

Siimu lugu peegeldab telekalapse fenomeni klassikalist kuju (vrd Feldmann 2013). Tema saksa keele omandamine sai alguse juhuslikult – venna eeskuju ja satelliittelevisiooni uudsus löid olukorra, kus „keel hakkas külge“. Aja jooksul muutus tema kogemus teadlikumaks. Narratiiv toob esile ka identiteedimuutuse: aktiivsest televisioonisisu tarbijast lapsepõlves on saanud võõrkeeleõpetaja, kes reflekteerib oma kogemust ja hoiab end kursis võõrkeelte iseõppijate kogukondadega.

Anne lugu eristub teistest just kahe keele – soome ja inglise keele – paralleelse omandamise tõttu. Tema narratiiv rõhutab kodu rolli: televiisorituba värviteleviisoriga, ühised filmiõhtud ja peresisene tsiteerimine kujundasid keelelist keskkonda. Anne meenutusest joonistub välja identiteet kui „Walking-Talking-Dictionary“, mis tugevdas tema enesekindlust ja mõjutas hilisemaid keelevalikuid koolis ja karjääris.

Raiko positsioneerib end klassikaaslaste ees edumaal olijana, saksa keel „hakkas külge“ juba enne kooli, mistõttu ta ei pidanud tunnis pingutama. Hiljem raamib ta oma loo kasulikkuse narratiivina: saksa keel oli väärtuslik tööelus (Volkswagenis). Tema narratiiv liigub lapsepõlve avastusest professionaalse kasuni ning lõpeb identiteediga kui mitmekeelne täiskasvanu, kellel on „üks keel veel suus“.

Seni puuduvad andmed, kui suur on telekalaste põlvkond Eestis. Oleks huvitav see järgmiseks kindlaks teha. Samuti võiks järgmise sammuna usutleda neid inimesi, kes on täiskasvanueas omandanud mõne võõrkeele ekraanimeedia abil, ning võrrelda nende kogemust telekalaste omadega.

Eesti hariduse jaoks võib informaalset keeleõppe suurem toetamine ja tunnustamine pakkuda kasutamata võimalusi, eriti arvestades viimase aja keeleõppe probleeme. Näiteks võiks üleminekukoolides pakkuda kogupäevakooli raames ka eestikeelset ekraanimeedia programmi lastele, arvestades olulisi toetavaid tegureid nagu võimalus ise vaadatavat valida.

Kokkuvõte

Artikkel tutvustab üksikisikute kogemust funktsionaalse võõrkeelse keeleoskuse (saksa, soome, inglise) omandamisest televisiooni vahendusel. Intervjueeritavad esindavad telekalaste põlvkonda ja kirjeldavad, kuidas funktsionaalse võõrkeeleoskuse omandamine võib toimuda loomuliku meediatarbimise kaudu – eriti lapsepõlves, ka ilma formaalse keeleõppeta, kuna võõrkeelne meediakeskkond kujunes omaette keele- ja kultuuriruumiks ning lastele omaselt suhtusid intervjueeritavad rahulikult sellesse, et nad kõigest kohe aru ei saanud. Ekraanipõhine keele omandamine toimus loomulikult, seotuna emotsionaalse sisuga, mitte teadliku õppetegevuse kaudu. Tänu emotsionaalsele haaratusele ja järjest suuremale sisu arusaadavusele suutsid õppijad oma sisemist motivatsiooni pikka aega säilitada.

Teleri näiliselt passiivne vaatamine ei sunni kedagi rääkima, kuid lapsed võivad kuuldut järele korrata või kaasa ümiseda ja hiljem eakaaslastega elamusi jagada. Hinnete puudumisest hoolimata omandavad telekalapsed aktsendivaba häälduse ja suurepärase keeletunnetuse.

Toonased telekalapsed ei kahetse teleri seltsis võõras keele- ja kultuuriruumis veedetud aega, sest neil on tänu sellele „üks keel veel suus“, mis on avanud hilisemas elus palju uksi. Nad kinnitavad, et laste huvi võõrkeelse sisu vastu tasub toetada, kuid mõistlikus mahu, sest

liigne ekraaniaeg võib osutada siiski probleemiks. Formaalse õppe ja vabalt valitava sisendi kombineerimine oleks keeleõppijate jaoks ideaalne kooslus.

KIRJANDUS

- Buckingham, David; Banaji, Shakuntala; Burn, Andrew; Carr, Diane; Cranmer, Sue; Willett, Rebekah 2005. The Media Literacy of Children and Young People. https://www.researchgate.net/publication/253736824_The_Media_Literacy_of_Children_and_Young_People (15.05.2025).
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. – Qualitative Research in Psychology 3, 2, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, Urie 1979. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.
- CEFR CV= Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume 2020. Euroopa Nõukogu. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne.pdf> (15.05.2025)
- Ekraanimeedia. [Haridussõnastik]. Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2025. <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/ekraanimeedia/1/est> (15.05.2025).
- Eesti Rahvusringhääling 2009. ETV 1955. Ajalugu. <https://info.err.ee/1087739/etv-1955> (15.05.2025).
- Feldmann, Anke 2013. Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdsprachenerwerb im Kindesalter. Semesterarbeit. Universität Göttingen.
- Jylhä-Laide, Jaana 1994. Learning by Viewing: cartoons as foreign language learning material for children – a case study. – Journal of Educational Television 20, 2, 93–109. <https://doi.org/10.1080/0260741940200204>
- Kirch, Michael; Speck-Hamdan, Angelika 2009. Englisch lernen mit „Something Special“ – eine Studie über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des frühen Fremdsprachenerwerbs am Beispiel der Sendung „Something Special“. – Röhner, Charlotte; Henrichwark, Claudia; Hopf, Michaela (Hgg.), Europäisierung der Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91721-4_18

- Kralj, Saša; Kacjan, Brigita 2019. Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen. – *Schaurein. Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen* 9, 2–7.
- Krashen, Stephen D. 1982/2009 (internet edition). Principles and Practice in Second Language Acquisition. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (15.05.2025).
- Linebarger, Deborah L.; Vaala, Sarah E. 2010. Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. – *Developmental Review* 30, 2, 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
- Mack, Elli; Vollstädt, Nadine; Vujović, Gorica 2021. Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro – das Phänomen 'Fernsehkinder'. – *Schnittstelle Germanistik* 1, 2, 145–165. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/11>
- Miliste, Merje; Zagura, Natalja 2024. Nutiseade kui leitud võlukepp? Vanemate vaade väikelaste L1-st erineva keele omandamisele YouTube'i abil. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 20, 165–180.
- Popović, Julia; Vukajlović, Nataša; Vollstädt, Nadine 2021. Fernsehkinder an der Universität
Belgrad. – *Informatologia* 54, 1–2, 22–33.
- Sherrington, Richard 1973. *Television and Language Skills*. London: Oxford University Press.
- Speck-Hamdan, Angelika 2004. Wie Kinder lernen. Vom Entstehen der Welt in den Köpfen der Kinder. – *Televizion* 17, 1, 4–9.
- Televisioon: TV, nr 17, 24 aprill 1972. <https://dea.digar.ee/?a=d&d=televisioon19720424.2.9&e=-----et-25--1--txt-txIN%7ctx-TI%7ctxAU%7ctxTA-> (24.04.2025).
- Vollstädt, Nadine; Popović, Julia; Vukajlović, Nataša 2020. Fernsehkinder – Fernsehkonsum als Zugang zur deutschen Sprache und Kultur. – Brigita Kacjan, Saša Jazbec, Anna Leskovich, Vlasta Kučič (Hgg.), *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hamburg: Dr. Kovač, 111–126.

SUMMARY

“A TV SET WAS MY TEACHER”: TELEVISION AS A LANGUAGE ENVIRONMENT

The present article explores the ways Estonian children in the 1990s acquired foreign languages “passively” through television. Based on an inductive thematic analysis of semi-structured interviews with four adult “TV kids,” the study examines the context and process of language acquisition as well as later language use. The findings reveal that early exposure to foreign-language audiovisual media fostered strong functional language competence. Media-based language input enhanced learners’ sensitivity to the target language and increased their confidence in formal language education, contributing to plurilingual development. The discussion draws on Krashen’s input hypothesis, emphasising the role of intrinsic motivation and comprehensible input in naturalistic language acquisition.

Keywords: informal second language learning, media-based language acquisition, childhood foreign language learning, (satellite) television, German, Finnish, English

Merje Miliste (Tartu Ülikool) õpetab saksa keele grammatikat, leksikoloogiat ja didaktikat. Uurimisvaldkondadeks on mitme keele omandamine ja varajane võõrkeeleeõpe.
Lossi 3, 51003 Tartu, Estonia
merje.miliste@ut.ee

Natalja Zagura (Tartu Ülikool) õpetab inglise keele didaktikat, grammatikat ja juhendab inglise keele õpetajate praktikat. Peamisteks uurimishuvideks on inglise keele omandamine, vahekeel/ õppijakeel ja suhtlusstrateegiate kasutus.
Lossi 3, 51003 Tartu, Estonia
natalja.zagura@ut.ee

EESTI KEELT TEISE KEELENA OMANDAVATE LASTE KEELEOSKUSEST JA SELLE ARENGUST MITMEKEELESSES KLASSIS

Tiina Rüütmaa, Piret Baird

Tallinna Ülikool

Ülevaade. Artikkel annab ülevaate 9-11-aastaste mitmekeelses klassis eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskusest. Uurimismaterjal põhineb projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitmekeelses klassis“ seireandmetel. Analüüs keskendub laste eesti keele oskusele projekti lõpus; nelja lapse puhul vaadeldakse lisaks keeleoskuse arengut ning võrreldakse nende keeleoskuse andmeid projekti alguses ja lõpus. Projekti eesmärk oli parandada eesti keele õppe taset, toetades eestikeelsete lisaõpetajate palkamist ja nende koolitamist. Projektiga liitusid eri taustaga eesti keelt teise keelena omandavad lapsed, kelle eesti keele oskus oli üpris erinev, kuid sellele vaatamata kavandati õpilaste keeleoskustasemeks projekti lõpuks (mis esialgu kavandati aastaks 2027) vähemalt A2.

Seireandmed näitavad, et ehkki projekt lõppes plaanitud varem (2024), jõudis enamik õpilasi kavandatud tasemele, kusjuures nende passiivne keeleoskus oli aktiivsest märksa parem ja kirjalikud tekstid veidi lihtsamad kui suulised. Ka selgub, et projekti jooksul erineva lähteeeleoskusega õpilaste keeleoskus tasandus, s.t vähema keeleoskusega õpilaste keel arenes kiiremini.

Võtmesõnad: aktiivne keeleoskus, passiivne keeleoskus, suuline keel, kirjalik keel, sõnavara, fraasitasand, lausetasand, grammatilised kategooriad

1. Sissejuhatus

Eesti keele kui teise keele omandamine on praegu seoses üleminekuga eestikeelsele õppele tähelepanu keskpunktis. Osa ülemineku ettevalmistusest oli ka projekt „Professionaalne eestikeelne õpetaja mitme-

keelses klassis“, mille viis läbi Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Tallinna Ülikooli ja kohalike omavalitsustega 2020.–2024. aastal. Esimesed projektiklassid liitusid 2020/2021. õppeaastal (423 õpilast), teine rühm¹ (358 õpilast) 2021/2022. õppeaastal. Projekti eesmärk oli parandada eesti keele õppe kvaliteeti eestikeelsete lisaõpetajate koolitamise kaudu, seirates ühtlasi õpilaste keeleoskuse arengut. Projekt pidi esialgse kava järgi lõppema 2027. aastal (selle lõpuks kavandati laste keeleoskustasemeks A2), ent seoses kiirendatud üleminekuga eestikeelsele õppele lõpetati see juba 2024.

Õpilaste keeleoskuse seirete käigus arendati ühtlasi nii seirevahendeid kui ka analüüsimetoodikat ning loodi õppijakeele korpus. Kogutud seireandmed annavad võimaluse kirjeldada laste eesti keele omandamist teise keelena mitmekesise materjali alusel ja eri keelelise kompetentsuse tasanditel. Nii laiapõhjalist materjali pole autorite andmeil seni laste teise keele omandamise uuringutes kasutatud. Pigem on senised uuringud keskendunud õppijakeele teatud külgedele, näiteks sõnavara või konstruktsioonide omandamisele (Lesonen *et al.* 2020; Long, Richards 2007; Pattemore 2022), keeleomandamise mõjuritele (nt Garrett, Young 2009). Ka projekti seireandmeid on seni analüüsitud vaid teatud aspektides, näiteks õpilaste keeleoskust õpetajate hinnangute põhjal (Baird, Argus 2022), grammatiliste kategooriate omandamist (Baird *et al.* 2022), sõnavara ja konstruktsioonide omandamist pildikirjeldustes (Argus, Rüütmaa 2024) ja kirjalikes töödes (Argus, Rüütmaa 2025).

Toetudes projekti jooksul eri seirevahenditega kogutud andmetele laste eesti keele keele oskuse kohta, leitakse selles artiklis vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on projektis osalenud laste eesti keele oskus (grammatilised kategooriad, sõnavara ja konstruktsioonid) projekti lõpuks?

¹ Edaspidi viidatakse artiklis 2020/2021. õppeaastal projektiga liitunud kui A-rühmale ja 2021/2022. õppeaastal projektiga liitunud kui B-rühmale.

2. Millised on erinevused vaadeldud õpilaste
 - passiivse ja aktiivse ning
 - kirjaliku ja suulise keeleoskuse vahel?
3. Milline on seos projektis osalejate esialgse eesti keele oskuse (stardipositsiooni) ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskustaseme vahel?

2. Teise keele oskusest

Laste teise keele omandamine on võrreldes täiskasvanute teise keele omandamisega väheuuritud valdkond (Paradis 2007; Rothman *et al.* 2016). Samas ei saa lastest teise keele õppijaid käsitleda võrdsetena ei täiskasvanutega, kellest neid eristab eelkõige kognitiivse küpsuse aste, ega ka simultaansete kakskeelsetega, kes hakkavad kaht keelt omandama sünnist ja tihti teistsugustes tingimustes. Seetõttu on oluline uurida eraldi ka laste teise keele omandamist. Osas 2.1 anname ülevaate artikli teemaga seotud olulistest uuringutulemustest ja osas 2.2 laste eesti keele kui teise keele omandamisega seotud leidudest.

2.1. PASSIIVNE JA AKTIIVNE, SUULINE JA KIRJALIK TEISE KEELE OSKUS

Teise keele oskust on jagatud passiivseks ehk retseptiivseks ja aktiivseks ehk produktiivseks: passiivne keeleoskus hõlmab suulise ja kirjaliku teksti mõistmist (õppija tunneb kontekstis sõnad ja konstruktsioonid ära ning saab neist aru); aktiivne aga tähendab võimet keelt nii suuliselt kui ka kirjalikult produtseerida (õppija valib tähenduse väljendamiseks sobivad keelendid ehk suudab teises keeles suhelda). Enamasti eelneb passiivne keeleoskus aktiivsele ning õppija mõistab rohkem sõnu ja konstruktsioone kui kasutada oskab (Laufer, Goldstein 2004).

Teise keele oskus hõlmab üldjuhul nii suulist kui ka kirjalikku keeleoskust, ent teise keele omandamise uuringud keskenduvad tavaliselt korraga ühele või teisele (vt Lintunen, Mäkilä 2014: 377). Siiski on uuritud ka inglise keele õppijate suulise ja kirjaliku keele erinevust. Näiteks on Lintunen ja Mäkilä (2014) uurinud võrdlevalt 17–18-aastaste soome emakeelega

õppijate suulise ja kirjaliku keelekasutuse lausetasandi kompleksust; Minkyung Kim ja Scott A. Crossley (2023) aga erinevusi 13–47-aastaste hispaania ja portugali emakeelega õppijate sõnavaras ja fraseoloogias. Uuringuid, mis hõlmaks korraga suulist ja kirjalikku keelt ning kesken- duks artiklis vaadeldavale sihtrühmale, autorite andmeil seni pole.

Kirjalik keel võimaldab rohkem aega keelekasutuse planeerimiseks, jälgimiseks ja parandamiseks, mis teise keele omandamise kirjanduse kohaselt tähendab sageli täpsemat ja keerukamat keelt, kuna ajasurve on väiksem ning on rohkem võimalusi enesekontrolliks (Kormos 2014). Õppijate kirjalik keel on niisiis üldjuhul keeleliselt keerukam kui suuline (Pallotti 2015: 117): kasutatakse keerukamat sõnavara (Kim, Crossley 2023: 11) ja komplekssemaid lausestruktuure, näiteks pike- maid osalauseid ja enam kõrvallauseid (Cleland, Pickering 2006: 186; Lintunen, Mäkilä 2014: 391–393). Lintuneni ja Mäkilä (2014: 394–395) uurimus näitas siiski, et erinevus teise keele kõneleja suulise ja kirjaliku teksti kompleksuses ei pruugi olla nii suur, kui varem on arvatud.

2.2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE OMANDAMISEST

Eesti keelt teise keelena õppivate laste ja noorte keeleomandamise kohta on seni suhteliselt vähe uuringuid (vt nt Pool 2020). Uuritud on siiski näiteks kakskeelsete laste grammatilisi oskusi (Hallap, Padrik 2019), konstruktsioonide omandamist mängulise keele- õppe kaudu (Kitsnik 2019), mängustatud keeleõppe mõju madala motivatsiooni ja nõrga keeleoskusega kolmanda klassi õpilastele (Kitsnik, Berezina 2021) ning emakeele mõju eesti keelt teise kee- lena omandavate 8.–9. klassi õpilaste verbikonstruktsioonidele (Antropova 2015).

Põhiosa eesti keelt teise keelena omandavate laste keeleoskuse uuringutest põhinevad projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja muukeelses klassis“ käigus kogutud seireandmetel (sh siinne artikkel), mis on võimaldanud laste eesti keele kui teise keele omandamist uurida senisest mitmekesisema ja mahukama andmestiku põhjal. Nii on Baird ja Argus (2022) andnud laiapõhjalise ülevaate 423 esimese ja teise

klassi õpilase eesti keele oskusest, tuginedes õpetajate hinnangutele ning analüüsid koduse keelekeskkonna seost laste keeleoskusega. Uuringu tulemused näitasid, et ligikaudu pooled muu kodukeelega lapsed ei osanud kooli alguses eesti keelt üldse ja ka ülejäänute eesti keele oskus oli tagasihoidlik. Eesti keelt oskasid paremini lapsed, kelle kokkupuude sihtkeelega oli kestnud kauem ja kes puutusid eesti keelega kokku ka väljaspool koolikeskkonda. Rohkem nii suure õpilaste arvuga uuringuid eesti keele põhjal pole.

Baird jt (2022) on jälginud 35 algklassilapse keelelist arengut ühe õppeaasta jooksul. Selgus, et keeleoskus paranes eelkõige lastel, kelle algtaase oli madalam, parema lähtetasemega laste keeleoskus jäi enamasti muutumatuks. Autorid töid ühe võimaliku põhjusena esile vähese diferentseerimise õpetamisprotsessis. Argus ja Rüütmaa on uurinud laste suulise (2024) ja kirjaliku (2025) keeleoskuse arengut. Suulise teksti sõnavara ja konstruktsioonide (vaadeldi 25 algklassilapsel aasta jooksul) analüüs näitas, et kõikide õpilaste sõnavara suurenes ning seda sõnaliigiti üsna ühtlaselt, samuti lisandus uusi konstruktsioonitüüpe ja need muutusid komplekssemaks. Sarnased olid tulemused laste kirjalike tekstide põhjal (jälgiti 10 õpilast poole aasta jooksul): laste keel muutus komplekssemaks, sh hakati kasutama enam kõrgematele keeletasemetele omast sõnavara ja vorme.

3. Andmed ja meetod

3.1. PROJEKTI KÄIGUS KOGUTUD ANDMED

Projekti alguses kaardistati õpilaste keelekeskkonda ja eesti keele oskust küsitlusega, mis põhines **õpetajate hinnangul** (vt tulemuste kohta Baird, Argus 2022). Küsimustikul oli kaks osa, neist esimesega koguti infot laste keelekeskkonna, teisega nende keeleoskuse kohta. Laste eesti keele oskust hinnati eri osaoskuste ja suhtluseesmärkide kaupa. Ühtlasi täiendati hindamislehte pärast igat seiret, näiteks muudeti esialgne kolmepalline skaala alates teisest seirest viiepalliseks.

2021. aasta kevadel hakati projekti õpilaste keeleoskust hindama lisaks õpetajate hinnangutele ka **grammatiliste kategooriate omandamise testiga**, mis sisaldas Sõnaveebi õpetaja tööriistades esitatud eelA1-taseme grammatilisi kategooriad. Test koosnes väidetest ja küsimustest, mille abil uuriti nii keelestruktuuride mõistmist kui ka nende aktiivset kasutamist. Nimisõna- ja tegusõnavormide, samuti fraasi- ja konstruktsioonitüüpide puhul kasutati abivahendina kunstniku spetsiaalselt loodud pilti. See võimaldas esitada küsimusi viisil, mis kutsuks esile vajalike kategooriate kasutamise. Osa testielementidega anti õpilasele ette lause algus ja ta pidi lause teatud vormi või keeleüksust kasutades lõpetama. Test tehti piiratud valimiga, iga õpetaja valis oma õpilaste seast esimesel aastal kaks, järgmisel kahel aastal aga kolm last. Üks laps paluti võimaluse korral valida selline, kes veel eesti keeles ei rääkinud, teine, kes oskas kasutada lühikesi tervikuna omandatud lauseid, ning kolmas, kes oskas juba iseseisvalt lauseid moodustada. Testi esimese aasta tulemustest annab ülevaate Bairdi jt (2022) artikkel. Kolmel korral tehti test piiratud valimiga, projekti lõpus (neljandal korral) aga kõigi projektis osalenud õpilastega (597 õpilast). Pärast igat testi analüüsiti ja täiendati seda, näiteks muudeti testis kasutatud pildil olevate objektide asukohta, et tagada paremini teatud vormi kasutus.

2022. aasta kevadel hakati mõõtma ka õpilaste suulist vaba tekstiloomet ehk jutustusoskust. Selleks kasutati **pildikirjelduskatset**: õpilasele näidati pilti ja paluti jutustada, mida ta seal näeb. Jutustus lindistati, seejärel transkribeeriti ja analüüsiti tekstis kasutatud sõnavara ja konstruktsioone (fraasi- ja lausetasandi analüüs) kvalitatiivselt. Pildikirjelduskatse tehti piiratud valimiga. Katse tulemustest 2023. aastal (sõnavara ja konstruktsioonide omandamisest ning nende seostest) annab ülevaate Arguse ja Rüütmaa (2024) artikkel. Siinses artiklis on kasutatud projekti lõpus, 2024. aastal kogutud andmeid 32-lt A-rühma ja 22-lt B-rühma õpilaselt.

Projektis osalenud õpilaste vaba keelekasutuse kohta saadi infot ka **kirjalike tööde alusel**. Õpilastel lasti kirjutada tekste kolmes žanris: pildiseeria kirjeldus, arvamus ja e-kiri. Vaadeldi nagu pildikirjelduskatse

materjaliski nii tekstide sõnavara kui ka grammatiliste konstruktsioonide kasutust (fraasi- ja lausetasandi analüüs). Valimisse kuulus A-rühmast² 11 pildiseeria kirjeldust, 15 arvamust ja 14 e-kirja. Võrreldavuse huvides arvati siinsesse valimisse ainult nende õpilaste tekstid, kelle kohta olid olemas ka teiste seirete andmed, seetõttu on valim suhteliselt väike. Projekti jooksul osa õpilasi lahkus projektist, samas tuli ka uusi juurde, aga kuna viimaste kohta puudub osa andmeid, ei saanud nendega seotud materjale siin kasutada.

Kuna artikli eesmärk on anda hinnang laste keeleoskusele projekti lõpus, on selle aluseks põhiliselt 2024. aastal kogutud andmed. Vaatlemaks laste eesti keele oskuse lähtepositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seoseid, kasutati ka projekti alguses kogutud õpetajate hinnangut projektis alustanud laste keeleoskusele.

Tabel 1. Artiklis kasutatud valim

Aasta	Andmed	Osalejad	Möödab
2020 (A), 2021 (B)	Õpetaja hinnang lapse keeleoskusele	A-rühm (423) B-rühm (357) ³	Õppija hinnanguline keeleoskus
2024	Grammatiliste kategooriate test (4. kord)	A-rühm (328), B-rühm (269)	Grammatiliste kategooriate mõistmis- ja kasutusoskus
2024	Pildikirjelduskatse	A-rühm (32), B-rühm (22)	Suuline vaba keele- kasutus: sõnavara ja konstruktsioonid
2024	Kirjalikud tekstid • pildiseeria kirjeldus • arvamus • e-kiri	A-rühm • 11 õpilast • 15 õpilast • 14 õpilast	Kirjalik vaba keele- kasutus: sõnavara ja konstruktsioonid

² Kirjalikke tekste koguti ainult A-rühma õpilastelt, sest nende õpetajaid oli selleks ajaks koolitatud kirjalikust väljendusoskusest.

³ Selles artiklis on kasutatud peamiselt nelja A-rühma õpilase andmeid, et analüüsida keeleoskuse stardipositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seoseid. Põhjalikuma analüüsi õpilaste keeleoskusest õpetajate hinnangute põhjal leiab Bairdi ja Arguse artiklist (Baird, Argus 2022).

Keeletaseme elementide (sõnavara, konstruktsioonid) määramisel lähtuti Sõnaveebi keeleõpetaja tööriistade noore keeleõppija tasemekirjeldustest⁴.

3.2. MEETOD

Õpilaste eesti keele oskust ja nelja õpilase keeleoskuse arengut hinnati ülal tutvustatud seireandmete alusel (vt tabel 1). Õpilaste lähtekeeleoskuse kohta koguti andmeid siis, kui klass projektiga liitus, niisiis on need andmed olemas õpilaste kohta, kes on projektis olnud algusest peale. Projektklassidesse on siiski õpilasi vahepeal juurde tulnud, aga ka lahkunud. Õpetajate hinnanguid kasutati siinses artiklis saamaks infot õpilaste eesti keele oskuse kohta projekti algul.

Õpilaste **passiivse keeleoskuse** hindamiseks kasutati grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa. **Aktiivse keeleoskuse** kohta koguti andmeid mitmekesisemalt, kuid valimist tulenevatest piirangutest lähtuvalt (projekti mahupiirangud ei võimaldanud kõiki andmeid kõigilt õpilastelt koguda, osa projektiga liitunud õpilastest lahkus sellest enne projekti lõppu). Uuriti nii üksikute vormide ja konstruktsioonide kasutusoskust kui ka vaba suulist ja kirjalikku tekstiloomet. Grammatiliste kategooriate testi alusel saadi andmeid vaadeldud grammatiliste kategooriate kasutusoskusest (vt tabel 1), suulise pildikirjelduskatse ja kirjalike tekstide põhjal aga sõnavara ja keeleliste konstruktsioonide kasutusest vabas tekstis.

Projektiõpilaste hulgast, kelle kohta olid olemas põhilised andmed nii suulise kui ka kirjaliku keelekasutuse kohta, valiti projekti alguses õpetajate hinnanguite alusel määratud eesti keele oskusest lähtuvalt näidisenäidiseks välja kaks last, kes projekti alguses eesti keelt üldse ei osanud, ning kaks, kelle keeleoskus oli teistega võrreldes oluliselt parem. Nende kaudu uuriti, kas ja millisel määral on lapse esialgne keeleoskus seotud tema keeleoskusega projekti lõpus. Kuigi tegu on vaid nelja lapsega, siis ilmestavad need näited eesti keelt teise keelena omandavate laste arenguradu ja on seetõttu väärtuslikud.

⁴ <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/home>

4. Õpilaste eesti keele oskus projekti lõpus

Siinses osas esitame projektiõpilaste katsete ja kirjalike tööde tulemused ning keskendume õpilaste keeleoskusele projekti lõpus. Vaatleme õpilaste passiivset ja aktiivset ning suulist ja kirjalikku eesti keele oskust.

Õpilaste keeleoskust, aga ka selle arengut on analüüsitud seireandmete põhjal, s.t ühelt poolt õpetajate hinnangute ning grammatiliste kategooriate mõistmis- ja kasutustesti, teisalt aga vaba suulise (pildikirjelduskatse) ja kirjaliku (kirjalikud tööd ette antud teemadel või žanrites) keelekasutuse alusel. Seireandmeid on kogutud osalt kõigi projekti laste, osalt kindla valimi põhjal (vt tabel 1), ent kokku annavad need projektis osalenud laste keeleoskusest hea ülevaate.

Projekti alguses hindasid õpetajad A-rühma vene kodukeelega laste üldist suhtlusoskust suhteliselt madalaks: umbes veerand alustas eesti keele õppimist päris algusest, veidi alla poole ei rääkinud, aga sai mingil määral öeldust aru ja ainult 13% tuli toime eestikeelses igapäevasuhtluses. B-rühmas oli neid, kes üldse eesti keelt ei rääkinud, märksa vähem (50), ent ehkki peaaegu kõik lapsed suutsid sõnu ja väljendeid järele korrata, ei osanud peaaegu pooled lauseid moodustada, ainult 4% vene kodukeelega lastest sai hakkama eestikeelses igapäevasuhtluses. Võib niisiis öelda, et suuremal osal lastest puudus projekti algul arvestatav eesti keele oskus, eestikeelses igapäevasuhtluses tuli toime vaid väike osa projekti õpilastest.

4.1. ÕPILASTE PASSIIVNE KEELEOSKUS

Õpilaste passiivse keeleoskuse kohta projekti lõpus annab infot **grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa** (vt tabel 1), millega tehti kindlaks, kuivõrd õpilased vaadeldud grammatilistest kategooriatest aru saavad (aga ka neid kasutavad, vt allpool). Selgub, et nii A- kui ka B-grupi õpilased mõistavad kõiki küsitud nimi- ja tegusõnavorme, fraasitüüpe ning tegusõna ja laiendi kombinatsioone (vt tabel 2). Projekti klasside õpilaste passiivne tasemekohane eesti keele oskus

on väga hea, kusjuures A- ja B-grupi vahel olulisi erinevusi ei ole, ehkki A-grupi tulemused on keskmiselt mõni protsent paremad ning eri vormide vahel on neil variatiivsus väiksem.

Tabel 2. Grammatiliste kategooriate mõistmine keskmiselt

Testitud kategooriad	A-rühm	B-rühm
Nimisõnavormid: ainsuse nimetav, omastav ja osastav; sisse-, sees- ja seestütlev; alale- ja alalütlev; kaasaütlev ning mitmuse nimetav, omastav ja osastav	91–98%	83–95%
Tegusõnavormid: kindla kõneviisi oleviku ja lihtmineviku vormid ning eitava kõne esimese ja kolmanda isiku vormid	81–96%	82–94%
Fraasitüübid: nimisõnafraasi tüübid nimisõna + nimisõna ja omadussõna + nimisõna; hulgafraasi tüüp arvsõna + nimisõna ja kaassõnafraasi tüüpi nimisõna + kaassõna	75–94%	70–94%
Tegusõna ja laiendi kombinatsioonid: tegusõna + määrus (koha-/ajasõna) või sihitis	91–94%	85–91%

4.2. ÕPILASTE AKTIIVNE KEELEOSKUS

Õpilaste aktiivse keeleoskuse kohta saadi andmeid mitmekesisematest allikatest: lisaks grammatiliste kategooriate testi kasutusosale ka pildi-kirjelduskatsesest ja kirjalikest töödest (vt tabel 1).

- **Grammatiliste kategooriate testi kasutusosa** näitab, kuivõrd õpilased vaadeldud grammatilisi kategooriaid kasutada oskavad. Testi tulemustest annavad ülevaate tabelid 3, 4 ja 5 (sisaldab andmeid ka kategooriate kohta, mida ei saa omandatuks pidada, s.t neid oskas kasutada vähem kui 60%⁵ õpilastest). A-grupi õpilased kasutavad ainsuse nimetavat, seesütlevat, alaleütlevat (täheenduses: *kellele*), alalütlevat (täheenduses: *kellel*)

⁵ Grupi omandatuse piiriks on arvestatud 60%, seda kokkuleppelist piiri on ka varem teise keele omandamise alastes artiklites kasutatud, nt Argus, Makko 2020.

ja mitmuse nimetavat (keskmiselt 60–91%), B-grupi õpilased aga ainsuse nimetavat, osastavat, alaleütlevat (täheenduses: *kellele*), alalütlevat (täheenduses: *kellel*), kaasaütlevat ja mitmuse nimetavat (keskmiselt 60–96%).

Tabel 3. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriad võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Verbivormid	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pööre	84	83
	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 2. pööre	66	74
	Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3. pööre	71	75
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 1. pööre	67	74
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 2. pööre	54	59
	Kindla kõneviisi oleviku mitmuse 3. pööre	72	74
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 1. pööre	68	66
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 2. pööre	53	60
	Kindla kõneviisi lihtmineviku 3. pööre	58	53
	Eitav kõne enda kohta	60	68
	Eitav kõne 3. isiku kohta	62	

Tegusõnavormidest kasutasid aga mõlema grupi õpilased ainsuse kolme pöörddevormi, mitmuse 1. ja 3. pöörddevormi, lihtmineviku ainsuse 1. pööret ning eitava kõne 1. ja 3. pöörddevorme (A-grupis keskmiselt 66–84%, B-grupis 60–84%), muid vaadeldud vorme kasutas alla 60% õpilastest. Küsitud konstruktsioonitüüpidest osatakse kasutada nimisõnafraasi tüüpi omadussõna + nimisõna (nt *täpiline kleit*; A-grupp 71%, B-grupp 67%) ja hulga fraasi tüüpi arvsõna + nimisõna (nt *kaks lille*; ainult A-grupp, napilt 60%) ning tegusõna koos seda laiendava sihitisega (nt *loeb raamatut*; ainult A-grupp, napilt 60%). Kõikide teiste konstruktsioonitüüpide kasutamise oskuse puhul jääb õigete vastuste osakaal alla 60%. Kahe grupi võrdluses on A-grupil veidi paremad tulemused (osatakse ka osastavat ja kaasaütlevat käänat ning hulgasõna fraasi tüüpi arvsõna +

nimisõna ja tegusõna koos sihitisega), kuid vahe on siiski väike ning mõne kategooria puhul on B-rühma oskused paremad.

Tabel 4. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriaid võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Käändsõnavormid	Ainsuse nimetav	97	97
	Ainsuse omastav	45	48
	Ainsuse osastav	59	60
	Ainsuse sisseütlev	20	18
	Ainsuse seesütlev	66	57
	Ainsuse seestütlev	49	46
	Ainsuse alaleütlev (<i>kuhu?</i>)	29	16
	Ainsuse alaleütlev (<i>kellele?</i>)	65	68
	Ainsuse alalütlev (<i>kus?</i>)	30	32
	Ainsuse alalütlev (<i>kellel?</i>)	63	65
	Ainsuse kaasaütlev	55	61
	Mitmuse nimetav	60	74
	Mitmuse omastav 1	8	13
	Mitmuse omastav 2	20	14
	Mitmuse osastav	34	37

Tabel 5. Grammatiliste kategooriate kasutamine keskmiselt (hallil taustal kategooriaid võib pidada omandatuks, s.t neid kasutab 60% või enam vaadeldud õpilasi)

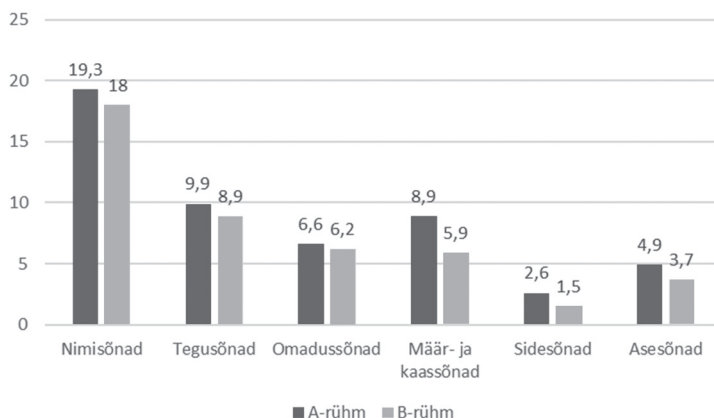
Testitud kategooriad		A-rühm	B-rühm
Fraasid	Nimisõnafraas: nimisõna + nimisõna	55	56
	Nimisõnafraas: omadussõna + nimisõna	67	71
	Hulgafras: arvsõna + nimisõna	47	60
	Kaassõnafras: nimisõna + kaassõna	36	47
Verb + laend	Tegusõna + kohasõna	36	37
	Tegusõna + ajasõna	56	57
	Tegusõna + objekt	51	60

- Projektis osalenud õpilaste **vaba keelekasutuse** kohta saadi infot pildikirjelduskatse (piiratud valim) ja kirjalike tööde (kolm žanri teksti: pildiseeria kirjeldus, arvamus ja e-kiri) alusel. Mõlemal puhul vaadeldi nii tekstide sõnavara kui ka grammatiliste konstruktsioonide kasutust (fraasi ja lausetasandi analüüs).

Õpilaste **sõnavara** kohta annavad niisiis infot nii suuline pildikirjelduskatse kui ka kirjalikud tööd.

Pildikirjelduskatses kasutasid õpilased keskmiselt 121 (A-rühm) ja 126 (B-rühm) tekstisõna, kusjuures pildikirjelduste pikkus võis suuresti varieeruda. Enamasti on teksti pikkus seoses kasutatud eri sõnade ehk lekseemide hulgaga: mida pikem tekst, seda rohkem eri sõnu. Keskmiselt oli ühes tekstis 46–53 eri lekseemi. Sõnaliigiliselt kasutati enim nimisõnu (keskmiselt vastavalt 19,3 ja 18 lekseemi), näiteks *koer, ema, isa, poiss, tüdruk*. Tegusõnu oli teksti kohta keskmiselt 9,9 A- ja 8,9 B-rühmal, sagedasemad tegusõnad olid *istuma, ujuma, lugema, mängima, olema, vaatama* ja *magama*, ent leidis ka kognitiivseid protsesse tähistavaid verbe, nagu *mäletama, unustama, mõtlema, teadma, tunnetama*, ja seisundi-verbe, nagu *toimuma, puhkama, päevitama*. Omadussõnu oli ühes kirjelduses keskmiselt 6,6 A- ja 6,2 B-rühmas. Valimis oli nii õpilasi, kellel polnud tekstis ühtki omadussõna, kui ka neid, kes kasutas kuni 27 omadussõna (A-rühmas, B-rühmas maksimaalselt 13). Kõige sagedasemad omadussõnad olid *punane, sinine, valge* ja *roheline*; *suur* ja *väike* (umbes pooltes kirjeldustes), samas kasutas mõni laps ka niisuguseid omadussõnu nagu *lõbus, rahulik, triibuline* ja *ruuduline* ning isegi liitomadussõnu, nagu *tumesinine, tumeoranž, helesininine, tumepruun, tumevalge*, aga ka *rõõmsameelne, ülipeenike* ja *päikesepaisteline*. Määr- ja kaassõnu oli kirjelduses keskmiselt 8,9 A- ja 5,9 lekseemi B-rühmas. Kõige sagedasemad oli määrsõnad *väga, veel* ja *natukene*; kaassõnad *peale, peal* ja *all*. Sidesõnu kasutati keskmiselt 2,6 A- ja 1,5 lekseemi B-rühmas,

enamasti olid need *ja* ja *et*. Asesõnu kasutati tekstis keskmiselt A-rühmas 4,9 ja B-rühmas 3,7. Kõige sagedamini kasutasid A-rühma lapsed indefiniitsust markeerivat asesõna *üks* (siin on küll kohati raske otsustada, kas konkreetse kontekstis on tegemist ase- või arvsõnaga), B-rühmas aga näitavat asesõna *see* (11 lapsel), sageli kasutati mõlemas rühmas ka isikulist asesõna *ta/tema*. Liitsõnu kasutati teksti kohta mõlemas rühmas keskmiselt 2, nn tavaliste liitsõnade, nagu *vanaema*, kõrval oli kirjeldustes ka liitomadussõnu, näiteks *tumevalge*, *tumeoranž*, *helesinine*, *helepruun*.



Joonis 1. Pildikirjelduskatse tulemused sõnaliigiti A- ja B-rühmas

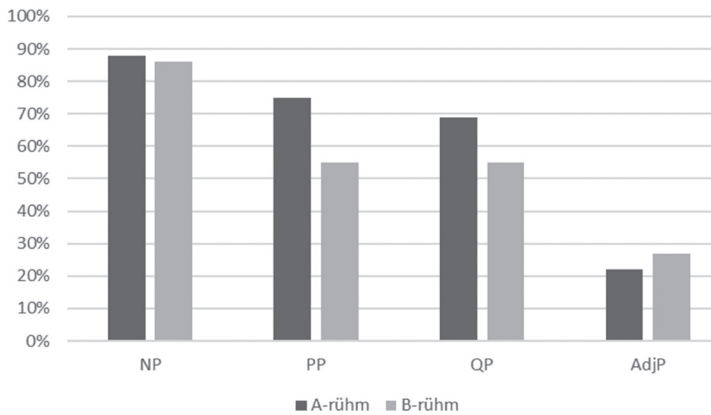
Kirjalike tööde sõnavara analüüs tehti 2024. aastal ainult piiratud valimile A-grupi õpilaste tekstidest (11 pildiseeria kirjeldust, 15 arvamust ja 14 e-kirja). Ühes pildiseeria kirjelduses oli keskmiselt 51 lekseemi (kõige vähem 25, kõige rohkem 108), arvamustekstis 38 (kõige vähem 20 ja kõige rohkem 65) ja e-kirjas 29 (kõige vähem 6 ja enim 65). Enim kasutati kõigis tekstides nimisõnu, teisel kohal olid tegusõnad, muid sõnaliike leidis märgatavalt vähem. Nimisõnavaalik sõltus suuresti õpilastele antud teemast, tegusõnadest on peaaegu

kõigis tekstižanrites levinumad *olema, panema, tegema, saama, võima, meeldima, tahtma, minema, hakkama*, ent kasutati ka haruldasemaid verbe, nagu *varastama, kallistama, vabandama, juhtuma, muretsema, lootma, otsustama*. Omadussõnu oli tekstides suhteliselt vähe, sagedasemad neist on *hea, paha, rõõmus, suur, väike* ning värvinimed, näiteks *valge*, ent leidis ka omadussõnu, nagu *huvitav, põnev, igav, arusaadav, mõistlik*. Sagedasimad asesõnad oli isikulised asesõnad *ta/tema* ja *ma/mina*, sageli kasutati ka umbmäärast asesõna *keegi*. Määrsõnadest oli levinuim *ära*, e-kirjades ka ajasõnad, näiteks *praegu, täna, eile, pärast*. Sidesõnadest kasutavad õpilased kõige enam sõnu *et* ja *ja*, mõnevõrra vähem leidub sidesõna *aga*.

- **Grammatiliste konstruktsioonide kasutust** õpilaste suulistes (pildikirjelduskatse) ja kirjalikes tekstides vaadeldi väiksemate valimite põhjal (vt tabel 1) kahel tasandil, fraasi- ja lausetasandil. Fraasitasandil leiti tekstides esinenud fraasiliigid ja fraasitüübid (s.t fraasituuma ja selle laiendite eri kombinatsioonid), lausetasandil aga lausetuuma (verbi) ja selle laiendite eri kombinatsioonid.

Õpilaste **suulise kõne fraasitasandi** analüüsist selgus, et ühe lapse pildikirjelduses oli maksimaalselt neli fraasiliiki (nimi-, hulga-, kaas- ja omadussõnafraas). Fraasitüüpide ning verbi ja selle laiendi kombinatsioonide hulk oli avatum: maksimaalselt oli ühel A-rühma lapsel isegi 14 eri fraasitüüpi (B-rühmas 11), keskmiselt kasutas A-rühma laps 4,6, B-rühma laps 3,86 fraasitüüpi.

Enim kasutati nimisõnafraasi (NP, A-rühmas 88% ja B-rühmas 86%), veidi vähem kaassõna- (PP, A-rühmas 78% ja B-rühmas 55%) ja hulgasõnafraasi (QP, A-rühmas 69% ja B-rühmas 55%), omadussõnafraasi (AdjP, 22% ja 27%) kasutust võib pidada pigem harvaks (vt joonis 2).



Joonis 2. Eri fraasiliikide kasutajate osakaal A- ja B-rühmas (suuline tekst)

Nimisõnafraasil oli ka kõige rohkem tüüpe (A-rühmas 7, B-rühmas 5 tüüpi, mida kasutas enam kui kolm last), enim kasutajaid oli tüüpidel Adj + N (omadussõna + nimisõna, vastavalt 78% ja 77%), nt *punane lipp*, Pr + N (asesõna + nimisõna, 63% ja 41%), näiteks *nende ema*. Kaassõnafraasi levinuim tüüp oli N + P (nimisõna + kaassõna, 75% ja 45%), näiteks *koera kõrval*, ja hulgasõnafraasil Nu + N (arvsõna + nimisõna, 69% ja 50%), näiteks *kuus pereliikmet*. Omadussõnafraasi enim kasutatud tüüp oli Adv + Adj (määrsõna + omadussõna, 20% ja 23%), näiteks *natukene paks*. Lastel, kes kasutasid kõiki tasemekohaseid fraasiliike (NP, QP, PP ja AdjP), on enamasti ka mitmekesised fraasitüübid, sh keerulisema struktuuriga fraasitüübid, mis esinesid vaid üksikutel lastel, näiteks Adj + N + N *musta kaanega raamatut*, Pr + N + N *selle pere poeg*. Peaaegu kõik õpilased on niisiis omandanud nimisõnafraasi kasutuse (vähemalt fraasitüübi Adj + N), A-rühmas ka nimisõnafraasi tüübi Pr + N, hulgasõnafraasi (tüübi Nu + N) ja kaassõnafraasi (tüübi N + P). Kõiki muid fraasiliike ja -tüüpe kasutab vähem kui 60% valimi õpilastest. Seega on A-grupi laste suuline kõne fraasitasandil veidi mitmekesisem.

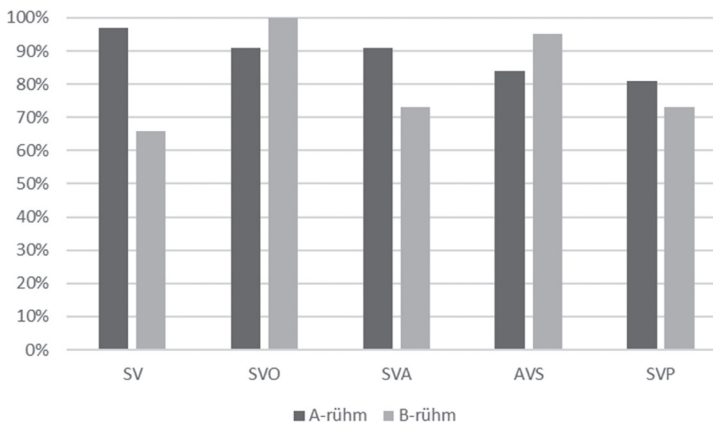
Õpilaste **kirjalike tekstide fraasitasandi** analüüsist (pildiseeria, arvamus, e-kiri) selgus, et keskmiselt kasutas õpilane oma kirjalikes tekstides umbes kaht fraasiliiki ja kolme fraasitüüpi. Kõikide tekstide puhul on esikohal nimisõnafraas (seda kasutavad peaaegu kõik valimi õpilased kõigis žanrites), ülejäänud fraasiliikide kasutus on tekstižanriti väga erinev. Kasutajate arvu poolest on pildiseerias järgmisel kohal kaas- ja hulgasõnafraasid (mõlemat 63%), arvamustekstis aga omadussõna- (67%) ja hulgasõnafraasid (46%). E-kirjade puhul on nimisõnafraasi kõrval teiste fraasiliikide kasutajaid suhteliselt vähe. Fraasitüüpide kasutus sõltub nagu fraasiliikidegi puhul paljuski teksti žanrist, igas neist mõned selgelt eristuvad fraasitüübid, mida leidub suuremas osas vastava žanri tekstidest. Näiteks pildiseeria puhul on need Pr + N (81%), näiteks *enda koerast*, ja Adj + N (63%), näiteks *hea ilm*, arvamustekstides N + N (66%), näiteks *söökla tool*, ja Adv + Adj (60%), näiteks *väga kurb*. E-kirjades pole ühtki fraasitüüpi, mida leidsuks vähemalt 60% tekstidest. Muid fraasiliike ja -tüüpe on oma tekstis kasutanud vähem kui 60% õpilastest. Niisiis mõjutab teksti žanr tugevasti tekstide keele mitmekesisust, samas võime eeldada, et kui õpilased ühes tekstižanris fraasiliiki või -tüüpi kasutavad, on nad selle omandanud, ehkki nad seda mõne teise žanri tekstis ei kasuta.

Kõige paremini on niisiis omandatud nimi- ja kaassõnafraas, ent küllalt suur on ka hulgasõnafraasi kasutajate hulk. Arvamustekstide põhjal võib järeldada, et õpilased oskavad siiski kasutada ka omadussõnafraasi, kui tekst seda eeldab.

Õpilaste **suulise kõne lausetasandi** (lihtlausete) analüüsist selgus, et verbi ja selle laiendite kombinatsioone (edaspidi VL) esines A-rühma õpilasel maksimaalselt 9, B-rühmas 7, keskmiselt kasutas A-rühma laps 5 ja B-rühmas 4,64 VL kombinatsiooni.

Kõige enam kasutasid A-rühma õpilased verbi ja ühe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis (SV), näiteks *koer magab*

(97%, B-rühmas 66%), ning verbi ja kahe laiendi kombinatsioon alus + öeldis + sihitis (SVO), näiteks *ema paneb kreem*, ja alus + öeldis + määrus *mere peal ujuvad laevad* (A-rühmas kumbagi 91%, B-rühmas SVO 100% ja SVA 73%). Vaid veidi vähem kombinatsioone oli määrus + öeldis + alus (AVS, A-rühmas 84%, B-rühmas 95%), näiteks *Isa juures on vee-pudel*, *Seal on kaks kajakat*, ja alus + öeldis + öeldistäide (SVP), näiteks *Ema on kurb*, *Taldrik on sinist värvi* (A-rühmas 81%, B-rühmas 73%) (vt joonis 3). Verbi ja kolme laiendi kombinatsioonidest kasutati enim kombinatsioone SVAO alus + öeldis + määrus + sihitis, näiteks *Ta määrib enda peale päikesekreemi*, SVAA alus + öeldis + määrus + määrus, näiteks *Kes mängivad palliga vees*, ja SVOA alus + öeldis + sihitis + määrus, näiteks *Ema paneb päevituskreemi enda naha peale*, ent nende kasutajate hulk jäi alla 60%.



Joonis 3. Enim levinud verbi-laiendi kombinatsioonide kasutajate osakaal A- ja B-rühmas (suuline tekst)

Õpilaste **kirjalike tekstide lausetasandi** (lihtlausete) analüüsist selgus, et verbi ja selle laiendi eri kombinatsioonide valik sõltub paljuski tekstižanrist, ent kõigis neis olid siiski

esindatud samad põhilised VL-kombinatsioonid, mis suulistes tekstideski. Pildiseeria kirjeldustes leidsid enim kombinatsioone SVO (91% tekstidest), näiteks *Kana sööb putukaid*, SVA (82%), näiteks *Tegevus toimub pargis*, ja AVS (73%), näiteks *Pargi juures on palju majju (:maju)*. Veidi vähem lapsi kasutas kombinatsioone SV (64%), näiteks *Puu kasvab*, arvamustekstides AVS (73%), näiteks *Mulle meeldib söökla töötajad*, ja SVO (60%), näiteks *Ma armastan pitsad*. E-kirjades ühtki sellist kombinatsiooni polnud, mida oleks esinenud enam kui 60% tekstidest. Lisaks eelnimetatutele kasutati ka verbi ja kahe laiendi kombinatsiooni SVP, ent seda leidsid kõigi tekstiliikide puhul vähem kui 60% tekstidest, ning verbi ja mitme enama laiendi kombinatsioone, millest igauht kasutas oma tekstis vaid paar last.

5. Eesti keele kui teise keele oskuse areng: lähtepositsiooni ja projekti lõpuks saavutatud keeleoskuse seosed

Projektiõpilaste seast, kelle kohta on olemas nii suulise kui ka kirjaliku teksti peamised andmed, vaadeldi näitena eraldi ka kaht last, kes projekti algul õpetajate hinnangul ei osanud üldse eesti keelt (õpilased koodiga Da ja Ti), ning kaht, kellel oli teistega võrreldes tugev stardipositsioon (Ev ja Ma), et teha kindlaks, kas ja kuivõrd on lapse lähtekeeleoskus ja tema keeleoskus projekti lõpus omavahel seotud. Andmed näitavad, et teatud erinevus puuduva ja hea lähtekeeleoskusega laste vahel on säilinud ka seire lõpus nii suulises kui ka kirjalikus tekstis, ent see erinevus pole väga suur ja mõne näitaja poolest võivad puuduva keeleoskusega alustanud isegi tugevama algusega õpilasi ületada.

Suulises pildikirjelduses oli õpilasel koodiga Ti ainult 20 lekseemi ja õpilasel koodiga Da 32 lekseemi, õpilastel Ev ja Ma aga vastavalt 85 ja 110 lekseemi. Fraasiliike ja -tüüpe Ti ei kasutanud, Da-l aga oli kumbagi neli (s.t kõik peamised fraasiliigid), Ev kasutas neid vastavalt 3 ja 8 ning Ma 3 ja 10. Verbi ja laiendi kombinatsioonide

poolest on vaadeldud õpilased peaaegu võrdsed: nõrgema stardipositsiooniga õpilastel Ti-l ja Da-l on neid vastavalt 4 ja 5, juba alguses päris hästi eesti keelt osanud Ev-l ja Ma-l aga vastavalt 5 ja 6 (vt tabel 4).

Kirjalikud tekstid on kõigil veidi pikemad, ent need koosnesid kahe žanri ühendatud tekstist (võrreldavuse huvides vaadeldi siin pildiseeria kirjeldust ja arvamust ühe tekstina, e-kiri kui väga erinev tekst jäeti välja), seega ei saa neid suulise tekstiga kõrvutada, küll aga võrrelda õpilaste andmeid omavahel. Lekseeme oli Ti-l ja Da-l vastavalt 55 ja 57, Ev-l ja Ma-l 114 ja 106, ehk umbes poole rohkem. Vaadeldi ka üle A2-taseme sõnade kasutust tekstis, neid oli vaadeldud õpilastel vastavalt 7, 5, 12 ja 19, s.t parema stardipositsiooniga lastel on kõrgemate tasemete sõnu umbes kaks korda rohkem. Fraasiliike ja -tüüpe oli Ti-l vastavalt 2 ja 5, Da-l 1 ja 3, Ev-l 3 ja 10, Ma-l aga 3 ja 6, niisiis on selge erinevus eri stardipositsiooniga laste vahel ka fraasitasemel, ent mitte väga suur. Verbi ja laiendi kombinatsioone on kõigil vaadeldud lastel suhteliselt võrdselt 4–6, eristub ainult Ma 9 VL kombinatsiooniga.

Tabel 4. Eri konstruktsiooniliikide kasutus tekstides

Kood	Suuline			Kirjalik		
	FL	FT	VL	FL	FT	VL
Da	4	4	5	1	3	6
Ti	0	0	4	2	5	4
Ev	3	8	5	3	10	5
Ma	3	10	6	3	6	9

Nõrgema ja tugevama stardipositsiooniga laste keeleoskuses projekti lõpuks väga suuri erinevusi ei ole, võrreldes algolukorraga on vaadeldavate laste keeleoskus tasandunud. Kõige enam on erinevust märgata fraasitasandil, kus tugevama stardipositsiooniga lastel on selgelt enam nii fraasiliike kui ka -tüüpe, kõige vähem aga verbi ja laiendi kombinatsioonides.

6. Kokkuvõte ja arutelu

Uurimismaterjali analüüsi põhjal võib öelda, et enamik projektiõpilasi (vt valimit tabelis 1) saavutas projekti lõpuks vähemalt A2-taseme eesti keele oskuse, kusjuures nende passiivne keeleoskus on palju parem aktiivsest ja suuline veidi parem kui kirjalik.

Grammatiliste kategooriate test näitas, et projektis osalenud laste enamik mõistab kõiki grammatiliste kategooriate testis küsitud nimi- ja tegusõnavorme ning fraase. Vahe õpilaste passiivse ja aktiivse keeleoskuse vahel on aga suur. Hinnatud 11 tegusõnavormist, 14 nimisõnavormist ja kaheksast fraasitüübist oskas rohkem kui 60% õpilastest kasutada tegusõnavormidest A-rühmas kaheksat ja B-rühmas üheksat, nimisõnavormidest A-rühmas viit ja B-rühmas kuut ning fraasitüüpidest A-rühmas üht ja B-rühmas kolme. Erinevus passiivse ja aktiivse keeleoskuse vahel on ootuspärane: kirjanduse põhjal (Laufer, Goldstein 2004) liigubki passiivne keeleoskus alati veidi eespool aktiivset, s.t esmalt õpitakse vorme/konstruksioone ära tundma ja neist aru saada, alles seejärel liiguvad need aktiivsesse keeleoskusesse.

Projektiõpilaste vaba suulise ja kirjaliku keeleoskuse seire näitab, kuivõrd on omandatud vormid ja konstruksioonid liikunud passiivsest (grammatiliste kategooriate testi mõistmisosa) ja seejärel juhendatud kasutusest (kasutusosa) vabasse keelekasutusse.

Suuline vaba keelekasutus on A-rühmal B-rühmaga võrreldes veidi mitmekülgsem: mõlema rühma tekstides kasutatakse kõiki A-tasemele omaseid fraase ning verbi ja selle laiendite kombinatsioone, ent kui A-rühmas jääb 60% kasutajate piirist alla ainult omadussõnafraas, siis B-rühmas ületab selle piiri ainult nimisõnafraas (kaas- ja hulgasõnafraas jõuavad siiski üpris lähedale). Ka lausetasandil on A-rühmas kõigil peamistel kombinatsioonidel veidi rohkem kasutajaid kui B-rühmas (ainus erand on kombinatsioon SVO, mida kasutab 100% B-rühma õpilastest), ent siin ületab ka B-rühm kõigil juhtudel 60% piiri.

Kirjalikku vaba keelekasutust mõõdeti ainult A-rühmas, seega saab kirjalikku keelekasutust hinnata A-rühma andmetest lähtuvalt. Kirjalike tekstide tulemused sarnanevad suulise teksti tulemustega, ent

enamikke vaadeldud konstruktsioone kasutab suulises tekstis rohkem õpilasi kui kirjalikus. Kõige paremini on omandatud nimisõnafraas ja selle tüübid omadussõna + nimisõna ning asesõna + nimisõna, aga ka kaassõna- ja hulgasõnafraas. Omadussõnafraasi seevastu kasutab üle 60% lastest ainult kirjalikus tekstis, täpsemalt arvamustekstis.

Lausetasandi üksustest kasutab suulises tekstis enamik valimi A-rühma õpilasi verbi ja ühe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis ning verbi ja kahe laiendi kombinatsiooni alus + öeldis + sihitis, alus + öeldis + määrus, määrus + öeldis + alus ning alus + öeldis + öeldistäide. Sama näitab ka kirjalike tekstide analüüs, ent eelnimetatud konstruktsioonide kasutajate osakaal on kirjalikes tekstides iga kombinatsiooni puhul veidi väiksem (SVP puhul jääb see alla 60%).

Uuringu tulemused ei toeta varasemaid uuringutulemusi, mille järgi kirjalikud tekstid on keerukamad kui suulised (vt Pallotti 2015: 117; Cleland, Pickering 2006: 186; Lintunen, Mäkilä 2014: 391–393). Pigem leiab toetust Lintuneni ja Mäkilä (2014) leid, et teise keele omandaja suulise ja kirjaliku teksti vahe ei ole suur. Siinne uuring näitab isegi, et õppijate kirjalikud tekstid on nii fraasi- kui ka lausetasandil veidi lihtsamad kui suulised. Sarnaseid tulemusi on saadud algkooliõpilaste esimese keele uuringutes, kus laste kirjalikke ja suulisi ümberjutustusi võrreldes on leitud, et kirjalikud tekstid on enamasti lühemad ja halvema kvaliteediga kui suulised, kuna laste kirjutamisoskus on alles välja arenemas (nt Berninger *et al.* 1992; Berninger, Swanson 1994; Silva *et al.* 2010). Tõenäoliselt võis ka siinse uuringu tulemustele avaldada mõju see, et valimi A-rühma lapsed olid projekti lõpuks põhiosas 4. klassis (paar klassi ka 5.), B-rühm aga 3. klassis, seega oli ka nende kirjutamisoskus, sh eesti keeles kirjutamise oskus alles välja kujunemas. Samuti võisid õpetajad pühendada algklassides enam tähelepanu suulise keele arendamisele.

Sõnavaraanalüüs näitab, et projektiõpilaste tekstides on ülekaalus eelA1- ja A1-taseme sõnad, see on tekstide teemat arvesse võttes ka loomulik. Samas on paljude õpilaste tekstides ka A-tasemest kõrgemate tasemete ja määramata sõnu päris arvestataval määral (ühel täpsemalt vaadeldud tugevamatest õpilastest koguni 18%, enamasti siiski umbes kümnendik). Kõige rohkem kasutatakse nimi- ja tegusõnu, aga ka

omadussõnu, teisi sõnaliike vähem. Samalaadseid tulemusi on saadud ka eesti keelt esimese keelena omandavate laste sõnavara uuringutes (nt Argus, Kõrgesaar 2014).

Projektiõpilased on jõudnud projekti sihiks olnud A2-tasemele vähemalt passiivse keeleoskuse poolest (v.a mõned üksikud, enamasti projektiga hiljem liitunud lapsed), enamik neist ka aktiivselt keeleoskusele. Kuna seired olid suunatud eelkõige A-taseme oskuste tuvastamisele, on raske öelda, kas mõne projektiõpilase keeleoskus ka A-taset ületab, ent vaba keelekasutuse põhjal võib eeldada, et on ka vähemalt B1-tasemele jõudnud õppijaid. B1-taseme määramiseks peaks aga käsitlema keerukamaid teemasid. Seega tuleks seirevahendeid edasi arendada, et neid saaks kasutada ka eestikeelsele haridusele ülemineku käigus õpilaste keeleoskuse mõõtmiseks.

Erinevus madalama keeleoskusega õpilaste keeles ilmneb eelkõige sõnavara- ja fraasitasandil, verbi ja selle laiendi kombinatsioonide kasutuses nii suuri erinevusi pole. Fraasitasandi suhteliselt suurem variatiivsus on üks keele keerukuse näitajaid, samuti viitab sellele suurem hulk üle A2-taseme sõnu (vt täpsemalt Argus, Rüütmaa 2024 ja 2025). Samas peab nii pildikirjelduskatse kui ka analüüsitud kirjalike tekstide keeletaset hinnates pidama meeles, et need käsitlevad igapäevateemasid, mis ei võimaldagi väga keerukat keelekasutust. Ka emakeelekõnelejal on igapäevasuhtluses, eriti suulises tekstis ülekaalus baassõnavara ja lihtsamad konstruktsioonid.

Projektiõpilaste keeleoskus on võrreldes lähteolukorraga ühtlustunud: kiiremini on arenenud need õpilased, kes projekti alguses eesti keelt üldse ei osanud või oskasid väga vähe. Samale tulemusele jõudsid Baird, Argus ja Meristo (2022), kui analüüsisid õpilaste grammatiliste kategooriate ja vormide oskuse arengut ühe aasta jooksul. Selle ühtlustumise põhjusi on raske üheselt seletada. Võimalik, et parema keeleoskusega lastele muutusid seireülesanded üksluiseks (need kordusid aastast aastasse) ja nad ei võtnud neid enam tõsiselt, vaba keeleloome ülesanded ei võimaldanud oma täit keeleoskust näidata (nt ülesande täitmine ei eeldanud keerukama sõnavara kasutust), õpetajad pöörasid enam tähelepanu nõrgema keeleoskusega õpilastele, ent ei pidanud

vajalikuks ülespoole diferentseerimist ja tugevamate õpilaste areng jäi seisma. A- ja B-rühma erinevused on samuti väga väikesed, ehkki enamikus vaadeldud näitajates on A-rühm veidi parem, kõige enam paistab see erinevus välja fraasitasandi üksustes, mis on A-rühmal mitmekesisemad kui B-rühmal. Tulemusi võisid mõjutada ka kooli keeleõppesse mitte puutuvad põhjused: puuduvad andmed, kui palju ühe või teise rühma lapsed eesti keelega väljaspool kooli ja koolis (kas projektiklass oli eesti- või venekeelses koolis) kokku puutusid, tulemusi on mõjutanud ka projektiklassidest lahkunud ja sinna lisandunud lapsed jne. Kuigi siinne artikkel ei anna vastuseid õpilaste oskuste erinevuste põhjuste kohta, võimaldab see siiski saada ülevaate eesti keelt teise keelena omandanud algklassilaste keelelistest oskustest. See võib aidata planeerida muu hulgas üleminekuklasside eesti keele kui teise keele, aga ka teiste ainete õpet. Sellest tõstatuvad omakorda küsimused, millele järgmised uurijad saavad asuda vastuseid otsima.

Eelnevat kinnitab ka projektis algusest lõpuni osalenud nelja õpilase – kaks alguses puuduva ja kaks keskmisest parema keeleoskusega – seiretulemuste analüüs: nende keeleoskus tasandus enamikus vaadeldud aspektides, kõige suuremana püsis erinevus fraasitasandil.

Kõigil neljal vaadeldud lapsel on projekti lõpus hea keeleoskus, ehkki stardipositsiooni erinevus pole täielikult kadunud (nõrgema lähtekeeleoskusega laste tulemused jäävad veidi alla ja tugevamatel üle keskmiste näitajate), ent see on oluliselt vähenenud. Eesti keele oskusega alustanud lapsed on suutnud vaatamata nõrgale algusele jõuda teistega enam-vähem samale tasemele. Tugevama keeleoskusega laste areng on seireandmete järgi olnud aga aeglasem.

Kokkuvõttes näitavad tulemused ka märkimisväärset varieeruvust õpilaste vahel, näiteks kirjalike tekstide lekseemide koguarvu ja sõnaliikide hulga puhul. Selline varieeruvus viitab õpilaste väga erinevale keeletasemele. See omakorda seab õpetajatele kõrged nõudmised, eeldades neilt võimekust märgata ja mõista individuaalseid vajadusi ning õpet nii diferentseerida, et see toetaks nii nõrgemate kui ka tugevamate õppijate keelelist arengut. Eestikeelsele haridusele üleminekut silmas pidades on oluline õpetajates neid oskusi arendada.

KIRJANDUS

- Antropova, Anastassia 2015. Emakeele mõju verbirektsiooni kasutusele eesti keelt teise keelena ja vene keelt võõrkeelena õppivatel õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Argus, Reili; Kõrgesaar, Helen 2014. Sõnaliigid eesti lapse kõnes ja lapsele suunatud kõnes. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 10, 37–53.
- Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina 2024. Sõnavara ja konstruktsioonide areng eesti keelt teise keelena omandava noore õppija kõnes aasta jooksul. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20, 5–24.
- Argus, Reili; Makko, Eveli 2020. Väljamõeldud morfoloogiareegli omandamine 8-aastastel lastel. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics 16, 23–41. DOI: 10.5128/ERYa16.02
- Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina 2025. Sõnavara ja konstruktsioonid noore keeleõppija kirjalikes tekstides. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 21, 7–28.
- Baird, Piret; Argus, Reili 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 18, 75–95.
- Baird, Piret; Argus, Reili; Meristo, Marilyn 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate laste eesti keele oskuse areng aasta jooksul. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, 39–79.
- Berninger, Virginia. W.; Swanson, H. Lee 1994. Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing. – E. C. Butterfield (ed.), *Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing*. Jai Press Greenwich, CT, 57–81.
- Berninger, Virginia; Yates, Cheryl; Cartwright, Ana; Rutberg, Judith; Remy, Elisabeth; Abbott, Robert 1992. Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. – *Reading and Writing* 4(3), 257–280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>
- Cleland, Alexandra A.; Pickering, Martin J. 2006. Do Writing and Speaking Employ the Same Syntactic Representations? – *Journal of Memory and Language* 54(2), 185–198.
- Garrett, Paula; Young, Richard F. 2009. Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. – *The Modern Language Journal* 93, 2, 209–226. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>

- Hallap, Merit; Padrik, Marika 2019. Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 15, 35–52. <https://doi.org/10.5128/ERYa15.03>
- Kim, Minkyung; Crossley, Scott A. 2023. Lexical and Phraseological Differences Between Second Language Written and Spoken Opinion Responses. – *Frontiers in Psychology* 14, 1068685.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine-kas raske töö või kerge lõbu? – *Keel ja Kirjandus* 62, 1–2, 39–56.
- Kitsnik, Mare; Berezina, Jelena 2021. Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 17, 123–140.
- Kormos, Judit 2014. An Investigation of Linguistic and Discourse Complexity in Narrative Tasks: Differences Across Modalities of Performance. – H. Byrnes, R. M. Manchón (eds.), *Task-Based Language Learning – Insights from and for L2 Writing*. John Benjamins Publishing Company, 193–216.
- Laufer, Batia; Goldstein, Zahava 2004. Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning* 54, 3, 399–436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Lesonen, Sirkku; Steinkrauss, Rasmus; Suni, Minna; Verspoor, Marjolijn 2020. Lexically Specific vs. Productive Constructions in L2 Finnish. – *Language and Cognition* 12, 3, 526–563.
- Lintunen, Pekka; Mäkilä, Mari 2014. Measuring Syntactic Complexity in Spoken and Written Learner Language: Comparing the Incomparable? – *Research in Language* 12(4) 377–399.
- Long, Michael H.; Richards, Jack C. 2007. Series Editors' Preface. – H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge University Press, xii–xiv. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268.002>
- Pallotti, Gabriele 2015. A Simple View of Linguistic Complexity. – *Second Language Research* 31, 1, 117–134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>
- Pattemore, Anastasia 2022. Learning Grammatical Constructions from Audio-Visual Input. PhD Thesis, Doctoral Dissertation. Universitat de Barcelona.

- Paradis, Johanne 2007. Second Language Acquisition in Childhood. – E. Hoff, M. Shatz (eds.), Blackwell handbook of language development. Blackwell, 387–405. doi: 10.1002/9780470757833.ch19
- Pool, Raili 2020. Eesti keele kui teise keele infokogu. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/eesti_keeles_kui_teise_keeles_infokogu.pdf
- Rothman, Jason; Long, Drew; Iverson, Michael; Judy, Tiffany; Lingwall, Anne; Chakravarty, Tushar. 2016. Older Age of Onset in Child L2 Acquisition Can Be Facilitative: Evidence from The Acquisition of English Passives by Spanish Natives. – *Journal of Child Language* 43, 3, 662–686.
- Silva, Maria L.; Abchi, Veronica S.; Borzone, Ana 2010. Subordinated Clauses Usage and Assessment of Syntactic Maturity: A Comparison of Oral and Written Retellings in Beginning Writers. – *Journal of Writing Research* 2, 1, 47–64.

SUMMARY

ESTONIAN LANGUAGE PROFICIENCY AND ITS DEVELOPMENT IN MULTILINGUAL CLASSROOMS AMONG CHILDREN ACQUIRING ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE

The article provides an overview of the Estonian language skills of 9–11-year-old children learning Estonian as a second language at the end of the project “Professional Estonian-speaking Teacher in a Multilingual Classroom”, based on various monitoring data (teacher’s assessment of the child’s language proficiency, test of comprehension and use of grammatical categories, picture description task, written texts). The aim of the project was to improve the quality of Estonian language instruction by supporting the hiring and training of Estonian-speaking teachers. At the same time, students’ language proficiency was monitored, which served as a basis for designing teacher training.

Children from diverse backgrounds joined the project, all acquiring Estonian as a second language, and their initial language proficiency varied greatly. The goal was set for students to reach at least level A2 by the end of the project (initially planned for 2027).

Monitoring data shows that although the project ended earlier than planned (in 2024), the majority of students reached at least A2 level. Passive language proficiency of the students was significantly better than active and spoken language slightly better than written. It also appears that students with lower initial language proficiency developed their skills more rapidly, leading to a convergence of language proficiency levels over time. The difference between students with stronger and weaker language skills is most evident at the phrase level and in vocabulary.

Keywords: active language skills, passive language skills, spoken language, written language, vocabulary, phrase level, sentence level, grammatical categories

Tiina Rüütmaa on Tallinna ülikooli eesti keele kui teise keele dotsent. Tema peamised teaduslikud huvid on eesti keele kui teise keele omandamine ja õpetamine ning eesti-ungari kontrastiivlingvistika.
rtiina@tlu.ee

Piret Baird on Tallinna ülikooli eesti kui teise keele lektor. Tema peamised teaduslikud huvid on varajane kakskeelsus ja eesti keele kui teise keele omandamine.
pbaird@tlu.ee

AIBOLAND JA ROOTSI KEELE TAASINTEGREERIMINE

Kristiina Tedremaa-Levorato, Jana Stahl, Eva-Tiina Põlluste

Ülevaade. Viimastel aastatel on ajaloolistel rannarootsi aladel hüppeliselt suurenenud huvi rannarootsi kultuuri, pärandi ja rootsi keele vastu. Aastal 2019 käivitas Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse Sihtasutus pilootprojekti rootsi keele õpetamiseks endistel rannarootsi aladel ning aastal 2021 alustasid Tallinna Ülikool ja Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse Sihtasutus koostööd projektis „Rannarootsi rootsikeelseks“, mille eesmärk oli jätkata rootsi keele õppega ning töötada kursuste tarbeks välja elektrooniline õppematerjal, mis arvestaks konkreetset sihtgruppi ning mida saaksid kasutada kõik projektiga seotud rootsi keele õpetajad ja teised huvilised. Artikkel annab ülevaate projekti käigus toimunud rootsi keele kursustest Tallinnas, Vormsil, Ruhnus ja Noarootsis ning valminud õppematerjalist.

Võtmesõnad: rannarootsi, eestirootslased, kultuuriruum, keeleõpe, õppematerjal, rootsi keel

Ajalooline tagasivaade

Eestimaal elanud rootslased¹ ise nimetasid oma asustusala ehk Eesti rannikualasid ja saari *Aiboland*²iks ja ennast saarerahvaks ehk *aibofolke*ks (Söderbäck 1940: 7, 9). Kirjalikud allikad annavad tunnistust sellest, et rootslased asustasid *Aiboland*i 13. sajandil. Varasema asustuse kohta kindlad andmed puuduvad, sest kohalikule pärimusele

¹ Eestimaal elanud rootslasi on nimetatud ka rannarootslasteks või eestirootslasteks.

² Rannarootslaste (ingl *coastal Swedish*) seas kasutusel olnud nimetuse *Aiboland* võttis Eestirootslaste Kultuuriomavalitsus kasutusele lähtuvalt rannarootsi kultuuriruumi visioonist. Eesmärk oli luua keskne rannarootsi kultuuriruumi veebivärv ja selle tutvustamiseks oli vaja ühisnimetajat ajaloolistele rannarootslaste asualadele.

toetuvaid arheoloogilisi väljakaevamisi pole jõutud piisavalt teha ja seega on varasema ajaloo kirjeldamise katsed hüpoteeside tasemel. Ühe sellistest hüpoteesidest püstitab ajaloolane Jonathan Lindström, kes paigutab asustuse tekke Vormsil veel varasemasse ajajärku (Lindström 2018: 178–296). Ajalooliste andmete põhjal arvatakse, et rootslaste sisseränne on seotud saksa ristosõdijate ja taanlaste vallutustega 1210.–1220. aastatel (Tarkiainen, Tarkiainen 2014: 32) ning eestlaste ristiusustamisega. Viiteid, et eestlased oleksid rannikualasid arvukalt asustanud, pole, kuid on arvatud, et osa kohanimesid viitab sellele, et neid alasid võidi ajutiselt kasutada karjamaadena ja kalapüügi-kohtadena ning need kuulusid ühismaadena mandriosa küladele (Russwurm 2015: 83).

Vanim kirjalik allikas, kus mainitakse rootslasi, on 1294. aastast pärinev Haapsalu linnaõigus (Russwurm 2015: 79). Kirjalikke allikaid lisandub ostulepingute ja privileegikirjade näol 14. sajandi esimesel poolel. 1341. aastal annab Kuramaa piiskop rootslastest asunikele õiguse elada Ruhnu saarel kohustusega hallata oma vara Rootsi õiguse järgi (Russwurm 2015: 236). Rannarootslaste privileegiküsimusi on käsitlenud mitmed ajaloolased, sealhulgas Torkel Jannson raamatus „Rahvus-teadvusest“ (2020: 82–94). 1345. aastast on teada kaks ostulepingut: Laoküla mõisa müük kolmele rootslasele (Aman 1961: 72) ja Suur-Pakri saare ostuleping (Russwurm 2015: 80; Aman 1961:72). Kõige laialdasem oli rootslaste asustus 15. ja 16. sajandil, kui see ulatus Ruhnust üle Saare- ja Hiiumaa Loode-Eesti väikesaarteni ja rannikualani ning mööda põhjarannikut kuni Naissaareni. 16. sajandil rootslaste sisseränne peaaegu lakkas. 17. sajandil kahanes rootslastest elanikkond sõdade ja näljahäda (1695–1697) ning katku (1710–1711) tõttu (Russwurm 2015: 86).

Rootslastest talupoegade viljakas maa mõisastati ning mõisnike peale pandud koormised vallandasid aastakümneid kestnud õigus-tülid mõisnike ja rootslaste vahel. Kõige ilmekam näide on Hiiumaalt, kust 1761. aastal küüditati Katariina II käsul ja mõisnik Stenbocki mahitusel üle tuhande hiiurootslase Ukrainasse. Nende rajatud küla Gammalsvenskby on praeguseks sõjas praktiliselt hävitatud. Ka

Kärdla rootslastel ei läinud mõisniku tahtel paremini ning osa neist oli sunnitud ümber asuma Haapsalusse ja Tallinnasse (Russwurm 2015: 134–137).

Carl Russwurmi kavandi põhjal joonistatud Lääne-Eesti etnograafiline kaart³ annab aimu rootslaste segunemisest eestlastega 19. sajandil. Kaardilt on näha, et rootslased moodustasid enamuse Ruhnus, Vormsil, Osmussaarel, Pakri saartel, Hiiumaal Reigis ja Kärdlas, Egelandis (osa Lääne-Nigula vallast tänapäeval) ning Noarootsi saarel (mis ühines mandriga alles 19. sajandil) oli rootslasi umbes pool elanikkonnast.

1920. aastatel enne suuri geopoliitilisi muutusi oli rannarootslaste asualadel, eriti just Noarootsi noorte hulgas, tunda „taassünni värelust“, nagu seda nimetas Viktor Aman, kes kirjeldab, kuidas rannarootslaste rahvuslik identiteet tugevnes 19. sajandil Eesti ärkamisaja suundumustest mõjutatuna (Aman 2017: 606–613). Üks põhjustest oli 1920. aastal tegevust alustanud Pürksi Põllutöö- ja Rahvaülikool (SOV 1990: 3). 1931. aastal avati Haapsalus rootsi gümnaasium (Aman 2017: 478–484). Üha tihenevate kontaktide abil Põhjamaadega avanes ka võimalus Rootsi ja Soome seminarides õpetajaks õppida. Pole võimatu, et haridustaseme tõus oleks peatanud rannarootslaste eestistumise, mis toimus eestlaste ja rootslaste segaabielude, kakskeelse keskkonna ja väljarände mõjul 1930. aastatel. Peamiseks väljarände põhjuseks oli elanikkonna juurdekasv osal asualadel ja vanad tavad, mis pidurdasid toidutootmist. Peamiseks väljarände sihtkohtadeks olid Rootsi ja Ameerika (Jansson 2020: 148–150).

Rannarootslaste lahkumist Rootsi II maailmasõja sündmuste ajel kirjeldab Viktor Aman raamatus „Äraminek“ (2014). Esimene väljasõiduluba saadi aastal 1940 ja ainult 110 pakrilasele. Taotluse esitas aga 8000 inimest, sest Molotovi-Ribbentropi paktiga oli osa saari läinud Nõukogude sõjaväebaaside kasutusse. Saksa võimude loal pages 1943. aasta sügisel sõja eest veel 780 inimest, enamasti põdurad

³ Ethnographische Karte von West-Ehstland <https://www.digar.ee/viewer/en/nlib-digar:328698/288512/page/1>

ja vanemad inimesed, ning 1944. aasta kevadel andsid Saksa võimud loa ka ülejäänud rootslaste lahkumiseks.

Kokku oli kodust sunnitud lahkuma ligikaudu 8000 rannarootslast (Aman 1961: 253). On võimalik, et Eesti Mälu Instituut suudab põgenike andmebaasi⁴ korrastades jõuda tulevikus ka täpsustatud sõjapõgenike arvuni. 1944. aasta suurpõgenemise järel jäi Eestisse hinnanguliselt 1000–1500 rannarootslast. Margareta Hammermani raamatusse „Estlandssvenskarnas flykt över Östersjön“ lisatud andmekogu hindab aastatel 1943–1944 Eestisse jäänute arvuks 1281 (Hammerman 2014: 48). Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse andmetel identifitseerib end 2025. aastal eestirootslasena 508 isikut, kellest ligikaudu 1/3 elab Rootsis.

Rannarootsi kultuuriruum ehk *Aiboland* täna

Pärandkultuuri kaitsmiseks on Eesti Rahvakultuuri Keskuse juures seitse ametlikult tunnustatud kultuuriruumi: Mulgimaa, Setomaa, Peipsiveere, Vana-Võromaa, Kihnu, Virumaa ja Saarte pärimuskultuur (Eesti Rahvakultuuri Keskus 2024). Eestirootslastel praegu Eestis ametlikult tunnustatud kultuuriruumi ja eraldi programmi ei ole. Selle põhjuseks on asjaolu, et okupatsiooniaastatel sai oma kultuuri viljeleda ainult Rootsis elav eestirootslaste kogukond, aga Eestisse jäänud kogukonna liikmetel oli keelatud avalikult oma päritolust rääkidagi. Rootsi keel oli „salakeel“, mida räägiti harva. Rootsikeelset kooliharidust Eestis okupatsiooniaastatel ei antud ja vanavanemad rääkisid lastele eesti keeles, sest rootsi keele oskus oli muutunud ebavajalikuks.

Rannarootslaste pärandit hoiti neil aastatel tallel Rootsis ja mujal maailmas, kuid see on nüüd tagasi pöördumas Eestisse. Tänu ajaloolistele rannarootsi asualadel elavate kogukondade toele ja kultuuriomavalitsuse tegevusele tõuseb tasapisi huvi rannarootslaste kultuuri pärandi vastu. Suur muutus on toimunud Vormsil ja Ruhnus, kes küll erineval moel, kuid kindlalt end rannarootsi saarteks peavad. Tänu

⁴ Andmebaas Eesti sõjapõgenikud Teises maailmasõjas.

keeleoskusele on saartel kadunud vastandumine nii kogukonna sees kui ka endiste ja praeguste kogukondade vahel – kõik võivad olla rannarootsi kultuurikandjad, kui seda ainult soovivad. Mandriosa Noarootsist Nõvani soovib järgida nende eeskuju. Puudulik on pärandi nähtavus kogukondades, kus puuduvad piisavalt suured ja elujõulised kogukonnad (Hiiumaa, Osmussaar, Pakri saared) või kus puudub kogukonnas eestvedaja (Naissaar). Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse eesmärk on hoida pärandit elavana ja kasutuses (Eestirootslaste Kultuuriomavalitsus 2022), sest oleks loomulik, et rannarootslaste rikkalik pärand leiab kasutust *Aiboland*'is, mille kodulugu on seotud sajandite jooksul rootslastest sisserändajate asustuslooga.

Kuidas aga toetada suurenenud huvi rannarootslaste asustusloo vastu ja anda neile võti pärandi juurde? Määravaks saab kindlasti rootsi keele oskus, mis annab ligipääsu rootsi keeles ilmunud trükistele, tugevdab identiteeti ja seotust piirkonnaga ning aitab pikemas perspektiivis luua sidemeid kogukondade vahel kahel pool Läänemerd. Kuna keel on võti pärandi juurde, seadis Eestirootslaste Kultuuriomavalitsus üheks eesmärgiks korraldada rootsi keele õpet ajaloolistel rannarootsi aladel ja aastal 2019 avanes Eestirootslaste Kultuuriomavalitsusel võimalus välja kuulutada lihthange rootsi keele õppe korraldamiseks täiskasvanutele. Pilootprojekti hanke võitis Artes Diversae OÜ ning rootsi keele veebikursustega alustati Ruhnus, Vormsil, Osmussaarel ja Tallinnas.

Rannarootsi alade keeleõppe pilootprojekt

2019. aastal sai Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse koostööpartneriks Artes Diversae OÜ, kelle korraldada oli rootsi keele õpe eri vanuses õppuritele eestirootsi saartel (Ruhnu, Vormsi, Osmussaar, Väike-Pakri, Naissaar) alg- ja täiendõppe tasemel. Pilootprojekt kestis septembrist novembrini. Tarvis oli korraldada õpet alg- ja täiendtasemel kontaktõppena või kasutades interneti võimalusi, valida õppevahendid ja leida õpetajad. Samal ajal oli vaja kaardistada endistel eestirootslaste aladel elavate inimeste huvi rootsi keele õppimise vastu.

Pilootprojekti käigus algasid rootsi keele tunnid Tallinnas täiskasvanutele, Ruhnus lastele ja täiskasvanutele, Vormsil laste ja täiskasvanute segagrupile ning Osmussaarel täiskasvanutele. Kokku alustas rootsi keele õppimist 43 põhikooliealist ja täiskasvanud õppijat. Kuigi õppida soovijaid oli ka edasijõudnute tasemel, valis projekti läbiviija alustamiseks algajate õppe, kellega edasijõudnutel oleks hiljem võimalik liituda.

Projekti käigus oli vaja valida sobivad õppevahendid. Valikusse jäi kolm õppekomplekti, mis telliti Rootsist. Eestis on laialt kursustel kasutatud kirjastuse Natur och Kultur õppekomplekti „Rivstart A1+A2“ (Levy Scherrer, Lindemalm 2014). Seda materjali hakati kasutama täiskasvanutega Ruhnul ja Osmussaarel. Tallinna grupis oli tase ebaühtlane ja seetõttu valiti neile komplekt, mis andis võimaluse diferentseeritud õppeks ja milles liiguti teemadega kiiremas tempos. See oli kirjastuse Folkuniversitets förlag õpik „På svenska 1“ (Göransson, Parada 2019). Põhikooliõpilastest koosnevate rühmadega hakati kasutama kirjastuse Natur och Kultur õpikut „Fördel. Sva för nyanlända åk 4–6“ (Stensson, Salin 2016). Selle õpikuga olid põhikooliõpilaste õpetamisest huvitatud rootsi keele õpetajad tutvunud ja erinevaid metoodikaid katsetanud 2017. aasta augustis Rootsi Keele Õpetajate Seltsi poolt SA Innove toel korraldatud viiepäevases õppelaagris Noarootsis (ERKOS 2017). Nüüd avanes võimalus seda materjali kasutada ka õpilastega.

Oodatust keerulisemaks osutus kursuste korraldajale 2019. aasta sügisel õpetajate leidmine. Eriliseks proovikiviks oli selliste õpetajate leidmine, kes oleks nõus õpetama veebis, mis polnud pool aastat enne Covid-19 puhangut veel tavaline. Rootsi Keele Õpetajate Seltsi kuulus 2019. aastal 52 liiget, kellest kolm tegutses Läänemaal ja üks Pärnus⁵. Läänemaa õpetajad olid tööga ülekoormatud ning nii tuli Vormsi ja Osmussaare gruppidele leida õpetajad mujalt Eestist. Ruhnu ja Vormsi gruppide õpe sai korraldatud hübriidõppena. See tähendab, et teatud aja tagant pidi õpetaja kohtuma õpilastega füüsiliselt ja selleks ise saarele sõitma, mis oli põhikooliõpilastega kontakti saamiseks

⁵ Andmed pärinevad Rootsi Keele Õpetajate Seltsi 2019. majandusaasta aruandest (Majandusaasta aruanne 2019).

hea võimalus. Ruhnu gruppide õpetamise võttis enda peale õpetaja Pärnust, Osmussaare, Vormsi ja Tallinna grupe asusid õpetama õpetajad Tallinnast.

Pilootprojekti finantsvahenditest jagus kõigile viiele grupile 60 akadeemilise tunni pikkuse kursuse korraldamiseks kolmes kahekümnetunnises tsükli, millest vähemalt üks kohtumine igas tsükli toimus kontaktõppe vormis, välja arvatud Osmussaare grupiga. Projekti tulemusena sai kinnitust keeleõppe huvi, kuid ilmnes ka vajadus veebipõhise õppematerjali järele, mida sobiks kasutada eri vanuses õppijatega. 2021. aasta jaanuaris avanes selleks võimalus, kui kolmanda osapoolena lisandus Tallinna Ülikool ja lisaks rootsi keele õpetamisele hakati välja töötama õppematerjali, mis oli mõeldud kasutamiseks spetsiaalselt Eestis eestirootsi aladel rootsi keelt õppivatele eri vanuses õpilastele ning oli inspireeritud eestirootsi kultuurist ja paikadest.

Projekt „Rannarootsi rootsikeelseks“ läbi keelekursuste

Projektis „Rannarootsi rootsikeelseks“ avanesid uued võimalused keeleõppe korraldamiseks ajaloolistel eestirootslaste aladel. Sellel korral sooviti jõuda enamate inimesteni ja oli vaja need inimesed üles leida. Koostöös Eestirootslaste Kultuuriomavalitsusega koostati küsitlus keeleõppe huvi kindlakstegemiseks ning seda jagati kohalike küla-seltside ja organisatsioonide kaudu. Küsitlusega koguti andmeid nii keeleõppe huvi kui ka tehniliste võimaluste (arvuti, kõlar, kaamera) olemasolu kohta, samuti uuriti valmisolekut panustada aega kodutöödele ning küsiti vastajate hinnangut oma keeleoskusele, et jagada soovijad tasemerühmadeks.

Küsitlusele vastas 50 huvilist, kelle rootsi keele taseme testimiseks kasutati vabavaralist internetitesti⁶, mille sooritas 26 inimest. Seejärel

⁶ Inplaceringtest A. (Folkuniversitetet, s. a.) <https://uiss.org/wp-content/uploads/2017/08/INPLACERINGSTESTA.pdf>

jaotati soovijad rühmadesse vastavalt nende keeletasemele ja soovitud ajale.

2022. aastal alustas kolm uut gruppi 20 uue õppijaga (kaks gruppi A1-tasemel ja üks B1-tasemel). Samal ajal jätkus õpe 2019. aastal alustanud Tallinna ja Ruhnu täiskasvanu gruppides A2-tasemel ning Vormsi grupis. Kõik grupid said alustuseks 20 akadeemilist tundi õpet, mis toimusid paaristundidena. Kogu õpe oli internetipõhine. 2025. aasta kevadel toimus õpe jätkuvalt kolmes rühmas: täiskasvanute õpe Ruhnu grupi baasil, täiskasvanute grupp Tallinna grupi baasil ja kolmas grupp, mis moodustus kahest 2022. aasta kevadel alustanud algajate grupist 2022. aasta sügisel. Põhikooli õpilasgruppide õpe toimub samuti edasi, kuid on liikunud koolide eelarvebilanssi pärast riigi poolt laiendatud B-võõrkeele valikute suurendamist 2023. aastal (PRÕ 2023, § 15 (3²)).

Tänapäeva ühiskonna oluline märksõna on elukestev õpe. Projekti käigus toimunud keeleõpe liigitub mitteformaalse õppe alla. Mitteformaalse ehk vabaharidusliku õppe eesmärk on toetada isiksuse arengut, loovust, ettevõtlikkust, kodanikuaktiivsust ja sotsiaalset sidusust (Haridus- ja Teadusministeerium 2025: 5). Rannarootsi alade elanikele suunatud rootsi keele õpe täidab neid kriteeriume. Tunnis jagatakse kogemusi ja esitatakse küsimusi, mis näitab, et huvi rootsi keele vastu on jätkuvalt suur ja soovitakse praktilist kasu. Kursusel osaleb piirkonnas töötavaid õpetajaid, kelle koolides tehakse koostööd rootsikeelsete koolidega Rootsis ja Soomes. Õpilaste seas on majutusettevõtjaid, kellel on soov kasutada oma oskusi klientidega suheldes, ning ka kursuslasi, kes soovivad paremat kontakti Rootsis elavate sugulastega.

Tunnid on korraldatud veebiõppes, mis on ainuvõimalik, sest nii õpetaja kui ka õpilased asuvad üksteisest kaugel ja see on ka hariduse tehnoloogiakompassi andmetel levinud praktika kaugõppe kohandamisel (Harno, *s.a*). Veebipõhine õpe oli enne 2020. aastat vähem kasutusel kui kontaktõpe, sest paljudele õpilastele tundus klassiruumis toimuv õpe efektiivsem, mis tuli esile õpilaste tagasisidest kursuse lõpus. Probleemiks oli ka õpetajate vähene e-õppe kogemus, millega kursuste korraldaja puutus kokku pilootprojekti käigus. Õpetajad ei

soovinud kursuseid võtta. Pärast Covid-19 pandeemiat on avaldatud üle maailma uurimusi e-õppe nii positiivsest kui ka negatiivsest mõjust. Järjest enam tuuakse välja positiivseid külgi, nagu jätkusuutlikkus (paberivaba õpe) või paindlikkus (Constantinou 2023). Nüüdseks on õpetajatel uusi teadmisi ja kogemusi e-õppe läbiviimiseks ning veebiõpe on alates 2020. aastast levinud. Praegu on veebiülene õpe aga pigem võimalus kui kohustus, mida võib väita Eesti ühe suurima keeltekooli Multilingua Keeltekooli näitel, kus kõiki õpetatavaid keeli saab omandada ka veebiõppes (Multilingua, s. a).

Projekti „Rannarootsi rootsikeelseks“ pakutavad õppetunnid täiskasvanutele toimuvad kord nädalas öhtuti ja kestavad õpilaste soovil 60 minutit, sest pärast päevatööd ei ole lihtne õppimisel fookust hoida. Õpe on toimunud alates 2022. aastast regulaarselt sügis- ja kevadpoolaastal. Kursuste eesmärk ei ole kunagi olnud kiire õpitempo, vaid soov pakkuda rahulikku, õppijat toetavat ja motiveerivat õpikeskkonda. Siin kohal tuleb nõustuda Soome haridusminister Anders Adlercreutziga, kes Soomes ilmuvas rootsikeelses õpetajate lehes avaldatud intervjuus ütleb:

Inläarning kräver tid. Man måste klara av att fokusera. För att lära sig måste man tåla tristess och långsamhet. Om världen runt omkring oss är fruktansvärt snabb och vi matas med information i små korta doser är skolans uppgift kanske att lära oss att vara långsamma.

/Omandamine võtab aega. Tuleb hakkama saada fookuse hoidmisega. Selleks et õppida, tuleb taluda üksluisust ja aeglust. Kui maailm meie ümber on hirmus kiire ja meile manustatakse lühiajaliselt väikestes annustes informatsiooni, ongi ehk kooli ülesanne õpetada meid olema aeglased./

(Fagerholm 2024)

Tundides on fookus suulisel väljendusoskusel, et õppijad saaksid oma oskusi praktiseerida. Selle olulisust rõhutab andragoogika teine printsiip: „kõigi e-õppe ülesannete ja tegevuste aluseks peaksid olema õppijate kogemused“ (Märja 2021: 52), mis tähendab vajadust kasutada vähem ülesandeid, mis tuginevad pelgalt mälule, ja rohkem ülesandeid,

mis aitavad omandada konkreetseid kogemusi. Rääkimiseks on vaja sõnavara ja algtasemel keeleõppes on see täiskasvanutele väljakutseks, sest soovitakse kasutada keerulisemaid konstruktsioone, kui omandatav tase võimaldab. Keele omandamine nõuab julgust ja lapsemeelsust ning seda saab saavutada seltskonnas, kus saab end vabalt tunda. Jere Brophy (2014: 39) kirjutab, et sobiva õpikeskkonna soodsaks kujundamiseks on vaja kolme tingimust:

1. tekitada õpilastes huvi õpetaja ja klassiruumi vastu;
2. suunata õpilaste tähelepanu isiklikele ja ühistele õpieesmärkidele ning aidata neid saavutada;
3. õpetada kasulikke asju ja aidata õpilastel nende väärtust mõista.

Keeleõpperühmades, kus õpilasi seob ühine rannarootsi taust, kas see läbi, et neil on rannarootsi juured, nad elavad-töötavad nendel aladel või kuuluvad rannarootsi organisatsioonidesse, on õpilastel suurem sisemine motivatsioon õppida. Neil on ühine eesmärk: suuta suhelda rootsikeelse kogukonnaga, kellel on piirkonnaga ajalooline side või kes on rannarootsi alad enda jaoks avastanud, näiteks Rootsi või soome-rootsi taustaga vabatahtlikud abilised Rannarootsi muuseumis (Kalm 2023: 9). Õppimise toimumiseks peab tagama õppija füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise heaolutunde, seega kõik, mida võetakse ette õpikeskkonna kujundamisel, leiab aset ühe eesmärgi nimel – võimaldada õppimist (Lõhmus 2021: 137–138). Kursustel osalejate erinev taust ja ettevalmistus ilmneb ka valmisolekus kasutada infotehnoloogilisi vahendeid, mis on eduka veebiõppe eelduseks. Samad ootused on õpetajatele, kes lisaks aine struktureerimisele ja õpetamisele peavad olma valmis pakkuma tehnilist tuge. Haridus- ja Teadusministeeriumi 2025. aasta „Täiskasvanuhariduse valdkonna ülevaates“ on esitatud statistika, mille kohaselt 2023. aastal omas 63% 16–74-aastastest Eesti elanikest vähemalt baastasemel digiteadmisi (Haridus- ja Teadusministeerium 2025: 7). Kui suurem osa kursusel osalejatest orienteerub digivahendites hästi, siis igas rühmas on ka neid õpilasi, kes vajavad õpetaja juhendamist ja tuge.

Kokkuvõttes on rootsi keele õpe rannarootsi piirkondadest pärit õppijatele sujunud hästi. Õppijate tagasiside on olnud positiivne: meeldib rahulik tempo, rõõmsad kaaslased ja meeleolukad tunnid. Probleemiks oli õppematerjal, mis oli Rootsist tellides kallis ja tuli õppijatel ise tasuda. Mõningal juhul olid kursustel osalejad rootsi keelt juba varem õppinud ja seetõttu kasutanud mitmesuguseid materjale, mis pani õpetajale kohustuse varieerida õpikuid. Selles olukorras oli õppijatele taskukohasema õppematerjali väljatöötamine hädavajalik.

Projekti „Rannarootsi rootsikeelseks“ õppematerjal

Rootsi keele õppematerjalide valik ja kättesaadavus Eestis on võrreldes inglise, saksa ja vene keele õpikutega piiratud ning Rootsist õpikuid tellides võib lisaks juba mainitud kõrgele hinnale probleemiks osutuda pikk tarneaeg. Rannarootsi kultuuritaustaga õppijatele, kelle tahe rootsi keelt õppida ei tulene mitte niivõrd soovist kolida Rootsi, vaid esivanemate keele kaudu leida tee oma juurte juurde ja tugevdada kogukonnatunnet, on sobivat (algajate) õpikut veel raskem leida, eriti kooliealistele noortele, keda meie õppurite hulgas oli nii Ruhnus kui ka Vormsil. Rootsis välja antud keeleõpikutes on tegevus üldjuhul paigutatud linnakeskkonda ning tekstides esinevad tegelased on sageli pärit riikidest, mille kultuuril ja elulaadil on väga vähe ühist rannarootsi kultuuri ja elulaadiga. Kõike seda arvesse võttes sai üha selgemaks, et niivõrd kultuurispetsiifilise keeleõppe jaoks on vaja spetsiaalselt selle kursuse tarbeks koostatud õppematerjali, ja töö selle loomiseks algas.

Kuna eesmärk oli luua kultuurispetsiifiline õppematerjal, siis otsustati paigutada tegevused rannarootsi aladele (Vormsi, Ruhnu, Haapsalu), kus tekstide peategelased elavad ja tegutsevad. Samuti peeti oluliseks kasutada võimalikult palju kohalikku loodust ja ümbrust kirjeldavat sõnavara (meri, laht, saar, kadakas, rand, kivi, majakas, praam).

Võrreldes kontaktõppega on virtuaalõppe vormis toimuv keeleõpe juba olemuselt õpetaja jaoks keerulisem, sest läbi ekraani on õppijate

kaasamine keerulisem kui koos klassiruumis viibides. Jere Brophy (2014: 29–30) on raamatus „Kuidas õpilasi motiveerida“ pühendanud terve peatüki õpimotivatsioonile õpetaja vaatepunktist, sealhulgas õpimotivatsiooni ergutamisele ja kujundamisele sotsiaalse keskkonna kaudu, ning rõhutab, et õpetaja peab kinni haarama igast võimalusest õppija õpimotivatsiooni ergutada. Meie soov oli aidata õpetajaid nende töös ning pakkuda rätsepatööna valminud õppematerjali, mis seostuks tugevalt juba olemasolevate teadmistega, pakuks äratundmisrõõmu ja aitaks seeläbi hoida õpimotivatsiooni.

Kui küsida õppijalt, milline peab olema üks hea keeleõppematerjal, siis on vastuseid ilmselt niisama palju kui õppijaid, sest igaühe ootused keeleõppele on erinevad. Samuti on igal õpetajal omad eelistused. Seetõttu on ideaalset, kõigile sobivat ja kõikide ootustele vastavat õppematerjali kui mitte võimatu, siis väga raske luua. Meie otsustasime materjali väljatöötamisel lähtuda Alan Cunningsworthi välja pakutud keeleõpikute hindamise kontrollnimekirjast (2001: 7–8), kus autor esitab muu hulgas järgmised küsimused:

- Kuidas vastab õpik õppija eesmärkidele?
- Kuidas on materjal struktureeritud ja esitatud?
- Kas materjali läbimine toimub õppijale sobivas tempos?
- Kas õppematerjal sobib iseseisvaks õppeks (sisaldab grammatikaosa)?
- Kas õppematerjal on loogiliselt struktureeritud?
- Kas sõnavara on eesmärgipärane ja õppijale jõukohane?

Meie projekti puhul lisandus veel üks küsimus: milline oleks sobivaim õppeplatvorm? Hea õppematerjal on lihtne, loogiline ja mitmekesiste ülesannetega. See oli peamine põhjus, miks otsustasime õppematerjali avaldada Sisuloome keskkonnas⁷. Ülesannete loomiseks pakub

⁷ Sisuloome keskkond on interaktiivsete harjutuste loomise platvorm, mis H5P-mallide abil võimaldab sisu ja ülesannete loomist, jagamist ja taaskasutamist (<https://projektid.edu.ee/display/koolikott/Sisuloome+juhend>).

Sisuloome 29 erinevat malli (valikvastus, lünkade täitmine, ristsõna, mälukaardid jne) ning nendest väga paljud sobivad kasutamiseks algajatega.

Kuna projekti käigus õppisid keelt väga erinevas vanuses ja erineva keeleõppetaustaga inimesed, siis tuli kõigepealt langetada otsus, milline saab olema loodava õppematerjali õppekeel ning millisel määral ja kuidas kasutada grammatikat ja selgitada akadeemilises õppes levinud termineid (verb, adverb, partikkel jt).

Seisukoht, et võõrkeelt tuleb õpetada sihtkeeles, on levinud nii Eestis kui ka Rootsis, kuid viimasel ajal on üha rohkem keeleõpetajaid hakanud olukorra hindamisel lähtuma konkreetsest sihtgrupist ja käsitletavast teemast. Näiteks Fernando Lopez Serrano, Rootsis elav ja töötav doktorikraadiga hispaania, ladina ja klassikalise kreeka keele õpetaja ning mitme artikli autor, ütleb, et peab hispaania keele grammatika õpetamist õpilaste emakeeles ainuõigeks lähenemiseks, sest „/.../ grammatikast rääkimine on väga abstraktne, kognitiivselt nõudlik protsess, seetõttu lihtsustab õpilastel selle omandamist nende emakeele kasutamine. Kui ma teeksin seda hispaania keeles, läheks väga palju infot kaduma“ (Hedström 2025).

Samal põhjusel otsustasime ka meie nii keeletundides kui ka õppematerjalis kasutada instruksioonides ja grammatikat selgitades eesti keelt. Olles ise pikalt töötanud võõrkeeleõpetajatena, kellele igapäevatöö lahutamatu osa on võõrsõnalised terminid, nagu *substantiiv*, *verb*, oli raske otsustada, kas ja kui palju neid termineid õppematerjalis kasutada, sest kogemus näitab, et mittefiloloogilise taustaga (ise) õppijale ei pruugi need alati mõistetavad olla. Otsustasime vastu võtta väljakutse ja vähemalt esimestes õppetükkides kasutada võõrtermineid nii vähe kui võimalik ja kindlasti eestikeelsete vastetega (*nimisõna*, *tegusõna* jt).

Sobiva raskusastmega tekstide kasutamine keeleõppes on ülesanne, mis on näiteks mõnes Rootsi koolis lahendatud Eestist täiesti teistsugusel viisil. Nimelt antakse 1. klassi õpilasele lugemik, mis vastab tema keeleliste eeluskustele. Neid valikuid on kolm: A-, B- ja C-tase. See tähendab, et tegelased, sisu ja lugu on kõikides lugemikes

samad, aga keeleliselt on lugemikud erineva raskusastmega: A on kõige kergem ja C kõige raskem. Sellel meetodil on nii pooldajaid kui ka vastaseid. Pooldajad väidavad, et nii saab iga õpilane lugemiku, mis vastab tema võimetele ja aitab õpimotivatsiooni hoida, ning õpiku-kirjastusi tuleb sellise topeלטöö eest tänada. Sellele vaidleb ägedalt vastu pika õpetajakoolituse kogemusega Jan Nilsson, kelle arvates võib õpetaja esialgset hinnangut õpilase lugemisoskusele (ja vastavalt sellele õpiku valikut) kirjeldada kui intellektuaalset ja psühholoogilist kõrvakiilu ning kelle arvates ei tohiks selliseid õpikuid üldse olemas olla (Nilsson 2017).

Järgmine valik, mille ees keeleõpiku autor seisab, puudutab tekstide autentsust. Tavapärane on praktika, et mida kõrgem on keeletase, seda enam autentseid materjale keeleõpikus kasutatakse ja erialases keeleõppes on need valdavad. Uuringud on näidanud, et ka õpilased hindavad autentset keeleõppematerjali, näiteks 2005. aastal Rootsi Malmö ülikoolis tehtud uuring näitas õpilaste kindlat eelistust õppida inglise keelt autentsete tekstidega:

The students preferred the authentic texts because they seemed more real to them. The texts contained modern expressions, slang and different dialects such as Cockney; they commented that it seemed like the kind of texts that you might read in England „with your morning tea“. (Daskalos, Jellum 2005: 28)

Keeleõpe on viimastel aastatel teinud läbi tohutu arengu. Kui veel paar-kümmend aastat tagasi käidi võõrkeeli peamiselt õppimas kursustel, siis satelliittelevisioon, kiire internet ja tehisaru tulek on avardanud keeleõppe võimalusi peaaegu piiramatuseni ning keeleõpe on väljunud klassiruumist. Seda näitab informaalset keeleõpet (*informal language learning* (ISLL)) käsitlevate rahvusvaheliste teaduslike uuringute arv, mis on viimastel aastatel pidevalt kasvanud. Aastal 2000 ei ilmunud ühtegi ISLL käsitlevat teadusartiklit, järgneval kümnendil kasvas see arv pidevalt ja aastal 2019 ilmus neid juba 37 (Kusyk *et al.* 2025: 26). Ka Eesti keeleõppijad ei ole selles suhtes erand, mis tähendab, et iga avalikult kättesaadava virtuaalse keeleõppematerjali autor peab arvestama

sellega, et huvilised leiavad selle üles ja hakkavad seda (iseseisvalt) kasutama.

Kuna meie sihtgrupiks olid algajad rootsi keele õppijad ning meie sooviks oli luua õppematerjal, mida saaksid kasutada erineva haridusliku taustaga iseõppijad, siis otsustasime, et jõukohase sõnavara ja keeleõppe edenemise tagamiseks tuleb tekstid ise kirjutada. Sisulooime võimaldab lisada peidetud tõlkeid, mis avanevad noolekesele klõpsates, ja esimeste tekstide puhul kasutasime seda tööriista ka meie. Samuti sai lisatud helifailid, mille sisselugemisel kasutasime emakeelekõnelejate abi.

Tallinna ülikooli matemaatika ja informaatika didaktika professor Mart Laanpere, kes on ka Sisulooime keskkonna üks autoritest, on rõhutanud, et õppedisaineri olulisim professionaalne võime on empaatia ja disainmõtlemine (Laanpere 2024). Seda põhimõtet proovisime järgida hoolikalt kogu loomeprotsessi vältel, nii tekstiloomes kui ka harjutuste väljatöötamisel. Tekstide puhul jälgisime hoolikalt, et uute sõnade arv oleks õppijatele jõukohane ja tekstides ei leiduks grammatikat, mida pole eelnevates õppetükkides käsitletud. Harjutuste puhul jälgisime, et need pakuksid sobivat kognitiivset koormust, ja kasutasime esimestes õppetükkides rohkem selliseid harjutuste tüüpe nagu *õige/väär*, *mitmikvalik* ja *lohist*, jättes lünkade täitmise ja teised suuremat kognitiivset pingutust nõudvad harjutuste tüübid hilisemaks.

Kuna Sisulooime pakub väga erinevaid H5P-malle, millest mõned eeldavad kasutajalt head arvutioskust, siis pidime mallide valimisel arvestama ka meie potentsiaalsete kasutajate arvutioskust. Veel kümme aastat tagasi ei tulnud umbes 13% Eesti täiskasvanutest toime ka väga lihtsat info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutust nõudvate ülesannetega ning ligi 16% oli täiskasvanuid, kellel puudus igasugune valmisolek ennast selles vallas proovile panna. (Halapuu, Valk 2013: 42) Praeguseks on eestlaste IKT-oskused oluliselt paranenud, seda eelkõige tänu (kiire) interneti levikule – Statistikaameti andmetel oli aastal 2023 internetiühendus 93,2% Eesti kodudes (Statistikaamet 2023), kuid arvestama peab piirkondlikke erinevusi. Statistikaameti uuring näitas, et eestlaste digioskused olid paremad suuremate

keskuste ümbruses, kus elab suhteliselt rohkem nooremaid, töötavaid ja kõrgharidusega inimesi. Suurematest keskustest eemal olevate linnade ja valdade elanikud vajavad rohkem digipädevustes järeleaitamist (Statistikaamet 2022). Kuna meie õppematerjali sihtgruppi kuulusid ka suurtest keskustest eemal elavad õppijad, siis pidime õppematerjali koostamisel piirduma pigem lihtsa struktuuri ja väheste alamenüüdega, et mitte tekitada kasutajas käegalöömise meeleolu.

Eestis on keeleõppe ja muusika seoseid vähe uuritud. Tartu ülikooli eksperimentaalpsühholoogia professor Kairi Kreegipuu uurimusest selgus, et musikaalsetel inimestel on üldjuhul võõrkeelte omandamine lihtsam (Saar, Juhkental 2023). Aastal 2013 valmis Tartu ülikoolis Lenne Tammiste bakalaureusetöö käigus autentsetel lauludel põhinev töölehtede komplekt inglise keele grammatika õpetamiseks (Tammiste 2013). Vaatamata sellele, et nii mõnedki Eestis tegutsevad keeltekoolid kasutasid juba 1970-ndatel Georgi Lozanovi välja töötatud sugestiivõppe meetodit (kus ka laulul ja riimil on oluline osa õppeprotsessis) (Kruus 1995), ei ole Eestis uuritud laulude kasutamise mõju keeleõppele.

Rootsis on laulude kasutamine nii emakeele- kui ka võõrkeeleõppes väga levinud ning sellel teemal on ilmunud hulgaliselt kirjan- dust ning kirjutatud mitu bakalaureuse- ja magistritööd (Fredriksson, Årman 2012; Thulin 2012; Bertilsson 2008). Berit Uddén räägib lapse vajadusest riimide, salvide ja lastelaulude järele, et suuline keel saaks seeläbi areneda, mälusse jäädvustuda ning tasapisi kinnistuda (Uddén 2012: 46). Kõik mainitud autorid on jõudnud samale järeldusele: laulude kasutamine keeleõppes muudab selle õpilastele põnevamaks ja kiirendab keele omandamist. Rootsi kogemusele toetudes lisasime ka meie iga peatüki lõppu Youtube'i lingi mõnele õppetüki teemaga seonduvale rootsikeelsele (laste)laulule, mis klassiõppe korral aitaks tundi vaheldusrikkamaks muuta ja annaks iseõppijale tõuke Youtube'i või muude kanalite abil rootsikeelsete lastelaulude albumitega lähemalt tutvust teha.

Haridus- ja Teadusministeeriumi, Tallinna Ülikooli ja Tartu Üli- kooli poolt 2017. aastal välja antud „Elukestva õppe strateegia 2020“

põhifookus on muutunud õpikäsitlusel, mille üks eesmärk on koostööoskuse arendamine:

Selleks, et koostööoskuse kujunemist toetada, on vaja muuta õppeprotsessi koostöisemaks. Koostöö on oluline nii õppimisel kui kõigis tulevikutöö visioonides. (HTM *et al.* 2017: 7)

Sellega peetakse silmas eelkõige õpilaste koostööoskuse arendamist, kuid see põhimõte võiks laieneda ka õpetajatele. 2014. aastal avaldatud uurimistulemustest selgus, et ligi kolmandik (27,2%) õpetajatest vahetab kolleegidega õppemetoodilisi õppematerjale 2–4 korda aastas, 20,2% teeb seda 1–3 korda kuus, kuid 7% ei tee seda mitte kunagi ja 16,1% teevad seda üks kord aastas või vähem (Übius *et al.* 2014: 126). Meie soov ja lootus on, et Sisuloome-sarnased keskkonnad, mis võimaldavad õppematerjalide jagamist ja taaskasutamist, tihendavad tulevikus õpetajate koostööd veelgi ja et ka meie õppematerjal leiaks teiste rootsi keele õpetajate hulgas kasutust.

Kokkuvõtteks

Projekt „Rannarootsi rootsikeelseks“ kestis kolm aastat, 2021. aasta jaanuarist kuni 2024. aasta jaanuarini ning selle käigus toimusid keelekursused Ruhnus, Tallinnas, Vormsil ja Noarootsis. Esimesed märgid keeleõppe mõjust omavahelisele suhtlusele olid näha juba 2021. aasta suvel Haapsalus toimunud eestirootslaste laulu- ja tantsupeol, kui ruhnlased, kes olid alles alustanud rootsi keele õppega, püüdsid rääkida Rootsist saabunudega rootsi keeles. Kindlasti andis keeleoskus võimaluse mõista paremini ka laulude sisu, sest peol kõlavad laulud nii eesti kui ka rootsi keeles.

Projekti tulemusena valmis algajatele mõeldud elektrooniline keeleõppematerjal, mis on vabalt kättesaadav Sisuloome keskkonnas. Nii keelekursuste korraldamine pandeemia tingimustes kui ka õppematerjali väljatöötamine pakkus palju huvitavaid väljakutseid, kuid nii keelekursusel osalejate kui ka õppematerjali kasutajate positiivne tagasiside annab tunnistust sellest, et projekt on oma eesmärgi täitnud ja aidanud huvilistel teha sammu lähemale rannarootsi kultuuriruumi avastamisele ja tundmaõppimisele.

KIRJANDUS

- Aman, Viktor 1961. en bok om Estlands svenskar. Stockholm: Kulturföreningen Svenska Odlingens Vänner.
- Aman, Viktor 2014. Äraminek. Eestirootslased Teise maailmasõja ajal ja lahku mine Rootsi. Tallinn: Argo.
- Aman, Viktor 2017. Raamat Eestimaa rootslastest. Kultuurilooline ülevaade. Tallinn: Argo.
- Bertilsson, Magdalena 2008. Språk genom musik. Musikens funktion som motivationsskapare för språkinläring. Examensarbete. Musikhögskolan i Malmö. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1315434&fileId=1316024> (11.03.2025).
- Brophy, Jere 2014. Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele. Tallinn: Archimedes.
- Constantinou, Filio 2023. Turning a Curse Into a Blessing: Teachers' Reflections on How Education Has Benefited from the COVID-19 Disruption. [Paper presentation]. Annual conference of the British Educational Research Association (BERA), September 12-14. Aston University, UK. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/699116-the-positive-impact-of-the-covid-19-disruption-on-education.pdf> (25.04.2025).
- Cunningsworth, Alan 2001. Choosing your Coursebook. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Daskalos, Konstantinos; Jellum Ling, Jeppe 2005. Authentic texts or adapted texts – That is the question! The use of authentic and adapted texts in the study of English in two Swedish upper secondary schools and a study of student and teacher attitudes towards these texts. Examensarbete. Malmö Högskola. Lärarutbildningen. <https://muep.mau.se> (11.04.2025).
- Eesti Rahvakultuuri keskus 2024. Avanevad erinevate kultuuriruumide ja folkloori festivalide taotlusvoorud. <https://rahvakultuur.ee/2024/10/16/avanevad-erinevate-kultuuriruumide-ja-folkloorifestivalide-taotlusvoorud-2/> (03.05.2025).
- Eestirootslaste Kultuuriomavalitsus 2022. Rannarootsi kultuuriruumi visioon. <https://eestirootslane.ee/wp-content/uploads/2022/10/Strateegilised-eesmargid.pdf> (24.03.2025).
- Erkos 2017. Õpetajate koolituslaager Noarootsis 14.–18. augustini. <https://www.erkos.ee/2017/10/03/opetajate-koolituslaager-noarootsis-14-18-augustil/> (05.05.2025).

- Ethnographische Karte von West-Ehstland. <https://www.digar.ee/viewer/en/nlib-digar:328698/288512/page/1> (12.04.2025).
- Fagerholm, Mattias 2024. Skolans uppgift är att lära oss vara långsamma. – Läraren, 19. detsember. <https://www.lararen.fi/utbildningspolitik/skolans-uppgift-ar-att-lara-oss-att-vara-langsamma/> (14.04.2025)
- Folkuniversitetet, s. a. Inplaceringstest A. <https://uiss.org/wpcontent/uploads/2017/08/INPLACERINGSTESTA.pdf> (03.03.2025).
- Fredriksson, Sofia; Årman, Karin 2012. Musik och blogg i spanskundervisningen. En aktionsstudie på gymnasiet. Examensarbete. Malmö Högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1489894/FULLTEXT01.pdf> (13.03.2025).
- Göransson, Ulla; Parada, Mai 2019. På svenska 1. A1 & A2 Lärobok och övningsbok. Lund: Folkuniversitets förlag.
- Halapuu, Vivika; Valk, Aune 2013. Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas: PIAAC uuringu esmased tulemused. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:132984>
- Hammerman, Margareta 2014. Estlandssvenskarnas flykt över Östersjön. Flyktberättelser och namnförteckning över anlända (1940–1945). Stockholm: Svenska Odlingens Vänners förlag.
- Haridus- ja Teadusministeerium 2025. Täiskasvanuhariduse valdkonna ülevaade (2025). <https://andras.ee/wp-content/uploads/2025/04/Taiskasvanuhariduse-ulevaade-2025.pdf> (15.04.2025).
- Harno, s. a. Unelmate distantsope. <https://kompass.harno.ee/unelmate-distantsope/> (16.04.2025).
- Hedström, Katharina 2025. Läraren om att lära grammatik: „Presentera, öva och producera“. Lärare & forskning. Lärarstiftelsen. 22.01.2025. <https://larareochforskning.se/moderna-sprak/lararen-grammatik-ar-ett-av-de-svaraste-momenten/> (25.01.2025).
- HTM, TLÜ, TÜ 2017. Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks. Paide, Tallinn, Tartu. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf (27.04.2025).
- Jansson, Torkel 2020. Rahvusteadvusest: valik artikleid. Tallinn: Eestirootslaste Kultuuriomavalitsus.

- Kalm, Ülo 2023. Päikeseline suvi Rannarootsi Muuseumis. – Estlandssvensk. Eestirootslane 8–9. https://eestirootslane.ee/wp-content/uploads/2023/11/Estlandssvensk_2-2023_hemsida.pdf (28.04.25).
- Kruus, Olav 1995. Sugestiivõpe aitab võõrkeele inimesele lähemale. – Eesti Sõnumid 22. september. <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=eestisonumid19950922.2.18.1> (22.04.2025).
- Kusyk, Meryl; Arndt, Henriette; Schwarz, Marlene; Yibokou, Kossi Seto; Dressman, Mark; Sockett, Geoffrei; Toffoli, Denyse 2025. A scoping review of studies in informal second language learning: Trends in research published between 2000 and 2020. – System, Article 130. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103541> (23.02.2025)
- Laanpere, Mart 2024. Õppedisain. Loeng Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudis 09.12.2024.
- Levy Scherrer, Paula; Lindemalm, Karl 2014. Rivstart A1+A2 Textbok och övningsbok. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindström, Jonathan 2018. Piiskop ja ristisõda 1206. Sõjast, kolonisatsioonist ja jumalasulasest Põhjalas. Tallinn: Varrak.
- Lõhmus, Merle 2021. Õpikeskkond. – Talvi Märja, Larissa Jõgi, Merle Lõhmus (toim), Andragoogika. Tartu: Atlex, 131–175.
- Majandusaasta aruanne 2019. Rootsi Keele Õpetajate Seltsi majandusaasta aruanne 2019. <https://ariregister.rik.ee/est/company/80192841/ROOTSI-KEELE-%C3%95PETAJATE-SELTS>
- Märja, Talvi 2021. Täiskasvanuhariduse teooriad ja kontseptsioonid eile, täna ja homme. – Talvi Märja, Larissa Jõgi, Merle Lõhmus (toim), Andragoogika. Tartu: Atlex, 7–62.
- Multilingua s. a. Individuaalõpe. <https://multilingua.ee/keeltekeool/individuaalope/> (27.04.2025).
- Nilsson, Jan 2017. Böckerna som inte borde finnas. – Vi lärare, 22. september. <https://www.vilarare.se/nyheter/lasinlarning/bockerna-som-inte-borde-finnas> (03.03.2025).
- PRÕ 2023, § 15 (3²). Põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv> (28.04.2025).
- Russwurm, Carl 2015. Eibofolke ehk rootslased Eestimaa randadel ja Ruhnus. Haapsalu: Eestirootsi Akadeemia.

- Saar, Sandra; Juhkental, Robin 2023. Muusika võib aidata võõrkeeli paremini omandada. <https://novaator.err.ee/1608894929/muusika-voib-aidata-voorkeeli-paremini-omandada> (28.05.2025).
- Sisuloome. <https://projektid.edu.ee/display/koolikott/Sisuloome+juhend> (12.03.2025).
- SOV 1990 = Kulturföreningen Svenska Odlingens Vänner. 70 år sedan tillkomsten av Birkas folkhög- och lantmannaskola. Stockholm: Statistikaamet 2022. Kus vajavad inimeste digioskused järeleaitamist? <https://www.stat.ee/et/uudised/kus-vajavad-inimeste-digioskused-jareleaitamist> (16.04.2025).
- Statistikaamet 2023. Eestimaalased kasutavad internetti järjest rohkem. <https://www.stat.ee/et/uudised/infotehnoloogia-leibkondades-2023> (16.04.2025).
- Stensson, Helga; Salin, Pär 2016. Fördel. Sva för nyanlända åk 4-6. Textbok och övningsbok. Stockholm: Natur & Kultur.
- Söderbäck, Per 1940. Rågåborna. Stockholm: Fritzes Kungl. Hovbokhandel.
- Tammiste, Lenne 2013. Autentsetel lauludel põhinev töölehtede komplekt grammatika õpetamiseks õpikule „I Love English 4“. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Tartu. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/cbad6c95-bf03-4325-bc13-8a96787846b2/content> (23.04.2025).
- Tarkiainen, Kari; Tarkiainen, Ulle 2014. Meretagune maa: Rootsi aeg Eestis 1561–1710. Tallinn: Varrak.
- Thulin, Sanna 2012. Svenska genom sång: en genväg till språkinläring? Examensarbete. Lunds universitet. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3558789&fileId=3558790> (13.03.2025).
- Übius, Ülle; Kall, Kairit; Loogma, Krista; Ümarik, Meril 2014. Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: SA Innove. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis2013_eesti_raport.pdf (12.04.2025).
- Uddén, Berit 2012. Tanke, visa, språk. Musisk pedagogik med barn. Lund: Studentlitteratur AB.

SUMMARY

AIBOLAND AND THE REINTEGRATION OF THE SWEDISH LANGUAGE

In recent years, there has been a significant increase in interest in the coastal Swedish culture and heritage in the former Swedish speaking areas (called Aiboland, a poetic ethnic name). Numerous events have been organized, with the most media attention given to the revived Estonian-Swedish song and dance festival tradition. Additionally, people living in or connected to the coastal Swedish cultural area have developed an interest in learning the Swedish language. In 2021, Tallinn University and the Cultural Autonomy Body of Estonian-Swedish launched the project “*Rannarootsi rootsikeelseks*” (“Let’s turn Aiboland to Swedish-speaking”), aiming to offer Swedish language courses to all interested parties in the former coastal Swedish regions. This article provides an overview of the Swedish language courses held in the context of the project in Tallinn, Vormsi, Ruhnu, and Noarootsi, as well as the electronic Swedish language learning materials developed as part of the project.

Keywords: coastal Swedish, Estonian Swedes, cultural space, language learning, language learning materials, Swedish language

Kristiina Tedremaa-Levorato on Tallinna Ülikooli rootsi keele õpetaja.
Tema uurimisvaldkond on rootsi keele õpetamine võõrkeelna.

Jana Stahl on Eestirootslaste Kultuuriomavalitsuse juhatuse esimees.

Eva-Tiina Põlluste on rootsi keele õpetaja Artes Diversae OÜ ja Multilingua Keeltekoolis.

TARTU ÜLIKOOLI ÜLIÕPILASTE KEELETEADLIKKUS NENDE KEELEKESKKONNA JA TEISTE KEELTEGA KOKKUPUUDETE NÄITEL

Ilona Tragel, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Novek

Tartu Ülikooli

Ülevaade. Tartu Ülikooli kursuse „Sissejuhatus keeleteadusesse“ üliõpilased kirjutavad eksamitööna oma keeleteadusliku eluloo ehk keele-eluloo (vt lähemalt nt Tragel, Komissarov 2022). Selle lähteülesanne on siduda oma keelekogemused loengutel ja teaduslikest allikatest saadud teadmistega. Muude ülesannete hulgas peab üliõpilane kirjeldama, millises keelekeskkonnas on ta keelt või keeli omandanud, ning oma esimesi kokkupuuteid teiste keeltega. Aastatel 2021–2024 kirjutatud keele-elulugudes kirjeldas allikate põhjal oma keele omandamise kogemust 870 üliõpilast, kellest umbes 16% kirjeldas oma keelekeskkonda mitmekeelsena. Enda esimes(t)e keel(t)ena on nimetatud peamiselt eesti ja vene keelt, kuid ka mujal Euroopas (nt saksa, soome, norra) ja kaugemal kõneldavaid keeli (nt jaapani).

Teise keelega kokkupuudete kirjeldustest selgus, et kõige rohkem meenub üliõpilastele keeleõpe mõnes haridusasutuses. Kirjeldatakse ka oma kokkupuuteid võõrkeelsete filmide ja sarjadega ning mõnd teist keelt rääkivate sugulastega.

Võtmesõnad: keelekeskkond, esimene keel, teine keel, mitmekeelsus, keeleteadlikkus, keeleteaduse õpetamine

1. Sissejuhatus

Keeleteadlikkust (ingl *language awareness*) on selle kõige laiemas tähenduses mõistetud kui arusaamist keele olemusest ning selle rollist mõtlemises, õppimises ja teistes sotsiaalsetes protsessides, näiteks ka

võimusuhetes ja kultuuris (van Lier 1995). Praktikas on selle mõiste sisu aga siiski seotud esmajoones võõrkeeleeõppega, nagu võib näha Keeleteadlikkuse Ühingu väljaantavas ajakirjas ja korraldataval konverentsil esindatud teemadest (ALA).

Mitmekeelsust on selle teadvustamise ajaloo jooksul mõtestatud erinevalt ja sellele on ka ühiskondlikus plaanis pööratud tähelepanu erineval määral. Tänapäeva Eesti olukorra kohta on tõdetud, et registrite andmed annavad vähe või üldse mitte infot selle kohta, millise erineva keeletaustaga õpilased Eesti koolides õpivad ning millised on nende koolivälised kontaktid õpitavate keeltega (Koreinik *et al.* 2021: 8–9). Keeleteadlikkus on üks suundi, mille kaudu selliseid taustu ja kitsamalt ka mitmekeelsust mõtestada saab. Mitmekeelsuse üks tahke ongi see, kuidas eri keeled inimeseni jõuavad ning mis eri keeltega ühe keeleteadlasta teadvuses toimub, näiteks kuidas need koos ja eraldi sama keeleteadlasta keelelisi valikuid mõjutavad. Seda on nii maailmas kui ka Eestis suhteliselt palju uuritud.

Eesti mitmekeelsuse ning esimese ja teise keele omandamise uurijad on koostanud tänuväärse kirjandusülevaate (Argus *et al.* 2021), mille mõistete selgitused on abiks nii teadlastele kui ka üliõpilastele. Verschik (2017; 2019a; 2019b) on keskendunud keelelisele teadlikkusele mitmekeelsuse, sh keelekontaktide kontekstis ning Kaivapalu (2010) metalingvistilisele teadlikkusele. Eestis on uuritud, kuidas keeleline kasvukeskkond mõjutab eesti keele esimese keelena (Kütt 2020) ja teise keelena omandamist (Rannut 2005) ning kuidas keelte erinevused mõjutavad nende omandamist (Kaivapalu 2012; Verschik 2010). Tähelepanu on saanud eesti keele teise keelena omandamine (Baird *et al.* 2022) ning eesti-vene ja eesti-soome *lingua receptiva* suhtlusviis (Bahtina-Jantsikene 2013; Verschik 2012). Koodikopeerimist ja -vahetust on käsitletud nii inglise-eesti (Kask 2016; Vihman 2016), eesti-vene (Zabrodskaja, Verschik 2015), eesti-soome (Praagli 2016) kui ka eesti-läti keele vahel (Joenuur 2016), samuti mitmekeelses noortekeeles (Vihman *et al.* 2022). Norvik ja Pajusalu (2023) on Soome uuringu (Hippi *et al.* 2020) eeskujul uurinud eestlaste võõrkeelega omandamise kogemusi, kuigi pole seejuures otsesõnu keeleteadlikkusest lähtunud. Kõik need uurimused on keele-elulugude koostajate võimalikud

teaduslikud allikad, mis aitavad neil oma isiklikke keelekogemusi teaduslikult kirjeldada ja selgitada. Keeleteaduslik elulugu ehk keele-elulugu on Tartu Ülikooli humanitaarvaldkonna üliõpilaste keeleteaduse aine eksamitöö, mille lähteülesanne on siduda oma keelekogemused (nt nime saamine, keele omandamine, kokkupuuted teiste keeltega) loengutel kuulduga ja teaduslikest allikatest saadud teadmistega.

Artikli eesmärk on anda ülevaade keele-elulugude autorite kasvukeskkonna keel(t)est ja kokkupuudetest teiste keeltega.

Artiklis tutvustame esmalt ühe Tartu Ülikooli keeleteaduse kursuse käigus kirjutatavat ülesannet ja selle konkreetset osa, millel meie uurimus põhineb. Seejärel analüüsime kursusel kirjutatud tekstide põhjal, kuidas määratlevad üliõpilased oma keelelist kasvukeskkonda ja millises kontekstis toimuvad esimesed kokkupuuted teise keelega. Artikkel lõppeb kokkuvõtte ja aruteluga selle üle, mida üliõpilaste keele-elulugude andmete põhjal mitmekeelsuse teadvustamise ja laiemalt keeleteadlikkuse kohta järeldada saab.

2. Keeleteaduslik elulugu

Tartu Ülikooli kursuse „Sissejuhatus keeleteadusesse“ üliõpilased kirjutavad eksamitööna oma keeleteadusliku eluloo (ingl *linguistic autobiography*, vt lähemalt nt Tragel, Komissarov 2022; artiklis edaspidi *keele-elulugu*). Aine kuulub humanitaarteaduste valdkonna bakalaureuseõppe alusmoodulisse ja on kohustuslik eeldusaine ka mitme õpetajaid ette valmistava eriala õppekava läbimiseks. Kursusel kirjutatud keele-elulugude autorid õpivad seega peamiselt (ent mitte ainult) järgnevatel erialadel: antiikkeeled ja -kultuurid, eesti ja soomeugri keeleteadus, romanistika, inglise keel ja kirjandus, skandinavistika, slavistika, humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis, eripedagoogika ja logopeedia, kirjandus ja kultuuriteadused ning ajalugu. Üliõpilaste mediaanvanus 2024. aasta kursusel oli 19 (keskmine 21,2), see on eeldatavasti enam-vähem sarnane kõigil uuritud aastatel.

Keele-eluloo kui eksamitöö lähteülesanne on siduda oma keelekogemused (nt nime saamine, keele omandamine, kokkupuuted teiste

keeltega) loengutel kuulduga ja teaduslikest allikatest saadud teadmistega. Laiemalt paigutub selline õppemeetod kogemusliku õppe alla (vt nt Beard, Wilson 2013). Keeleteadlikkust peab üliõpilane oma keele-eluloos näitama sellega, et oskab oma kogemused siduda sobivate keeleteaduslike mõistetega ning neid selgitada ja põhjendada keeleteaduslikele allikatele toetudes. Oluline on ka, et üliõpilane mõistaks, et teaduslikus töös ei anta hinnanguid, s.t töös ei saa näiteks väita, et „kui ma väike olin, ütlesin seda sõna valesti“, vaid peab allikatele toetudes põhjendama, miks laste-keele sõna hääldus erines täiskasvanupärasest hääldusest. Töö puhul hinnatakse muu hulgas kogutud andmete asjakohasust, neile viitamist ja lisades esitamist. Peamine õppimiskoht ja seega ka hindamise alus on, kui hästi teksti autor oskab oma keelekogemused seostada loengutel saadud teadmistega ja allikates kirjeldatuga ning kirjutada oma keelekogemusest keeleteaduslikke mõisteid sobivas kohas ja õigesti kasutades.

Keele-elulugu kirjutatakse kursuse jooksul protsessikeskse kirjutamise meetodil, s.t eri etappide mustanditele saadakse tagasisidet (kas õppeassistendilt või kaasüliõpilastelt), mille põhjal on teksti võimalik (ja väga soovituslik) enne valmis töö esitamist parandada ja täiendada. Valmis keele-elulugu on umbes 1800–2000 sõna pikkune ning koosneb järgmistest teemadest: psühholingvistika, maailma keeled, semantika, pragmaatika, grammatilised kategooriad, keele struktuur, sotsiolingvistika ja onomastika. Iga teema igas alateemas on kohustuslik kasutada eesmärgipäraselt vähemalt kaht keeleteaduse mõistet ja kaht keeleteaduslikku allikat. Loetelu sobivatest ja soovituslikest mõistetest ja allikatest on ülesandes ette antud koos soovitusega ise vajaduse korral teadusallikaid juurde otsida.

Esimene teema on psühholingvistika. Selle teema lahtikirjutamiseks saab üliõpilane ülesande, millest lähtuvalt peab ta kirjeldama, millises keskkonnas on ta keelt või keeli omandanud ning kas ta peab end ükskeelseks või mitmekeelseks. Kui üliõpilasel oma keele kohta andmeid ei ole, saab ta kirjeldada kellegi teise, näiteks oma lapse keelt. Selle osa peamised allikad on Reili Arguse, Tiina Rüütmaa ja Anna Verschiku kirjandusülevaade (Argus *et al.* 2021), lisaks loengutel räägitu. Ülesande vastav osa ja selle allikad on esitatud lisas 1. Kuna siinses artiklis analüüsitud

ülesande osa kuulub psühholingvistika teema alla, siis ei räägita selle osa juures täpsemalt mitmekeelsusest sotsiolingvistilises perspektiivis, küll aga mainitakse, et mitmekeelsuse ühiskondlikke ehk sotsiolingvistilisi aspekte (vähemuskeeled jms) tutvustatakse hiljem sotsiolingvistika teema juures ja siis saab autor uute teadmiste põhjal seda osa vajaduse korral täiendada. Artikli andmed on pärit valmis keele-elulugudest, mis tähendab, et üliõpilased võivad olla kasutanud ka sotsiolingvistika teema teadmisi, kuid praktikas esines seda keele-elulugudes vähe.

Üliõpilastele selgitatakse loengutel, et mitmekeelsuse täpne definitioon sõltub tihti kitsamast uuritavast nähtusest ja uurimise eesmärgist. Määratlused võivad lähtuda enda identifitseerimise vajadusest, aga ka teatud (rahva)rühmade võrdlemisest ja hariduslikest vajadustest (näiteks keeleõppe vajaduste määratlemiseks) jms. Näiteks võib mitmekeelseks pidada inimest, kes oskab igapäeva elulistes situatsioonides hakkama saada rohkem kui ühes keeles, kuid mitmekeelsust võib piiritleda ka palju kitsamalt, näiteks vähemalt kahe keele regulaarse kasutuse kaudu, ka siis, kui see kasutus on lühiajaline ja toimub ainult mingites erilistes tingimustes. Kahe (või rohkema) keele simultaanne omandamine tähendab, et laps omandab kaks (või rohkem) esimest keelt. Kahe keele võrdselt valdamist nimetatakse tasakaalus kakskeelsuseks (*balanced bilingual* (Grosjean 1982: 235)). Samas on olemas ka passiivset mitmekeelsust: selline inimene mõistab mitut, kui loob (räägib ja/või kirjutab) vaid ühes neist keeltest. Loengutes käsitletu lähtus kirjandusülevaatest Argus jt 2021.

Keele omandamine eeldab selle keele keskkonnas viibimist – see tähendab korduvaid kokkupuuteid, sealjuures võib keskkond tähendada nii peret, naabruskonda kui ka lasteaeda, tänapäeval ka mittefüüsilist keskkonda, nagu internet (Argus *et al.* 2021: 21). Nii on teada näiteid, kus lapsed omandavad ilma vanematepoolse sisendkeeleta esimese keele tasemel mõne uue võõrkeele (vt Miliste, Zagura 2024). Kokkupuuted teiste keeltega tekivad ka kohustusliku võõrkeeleõppe kaudu (nt vene, saksa, inglise) koolis, oma või perekonna enesetäienduse soovil või huvist muu kultuuri vastu (nt soome, jaapani) ning reisimisest (hispaania) (Norvik, Pajusalu 2022: 1217–1221).

Üliõpilastele selgitatakse ka, et tavaliselt käsitletakse laste ja täiskasvanute mitmekeelsust erinevalt. Näiteks lastelt, kes veel üheski keeles lugeda ei oska, ei saa eeldada ka teises keeles lugemise oskust – keele osaoskused ei pruugi ka täiskasvanud mitmekeelsetel inimestel võrdsel tasemel olla. Räägitakse ka sellest, et mitmekeelsetel inimestel ongi eri keeled tihti eri funktsioonides kasutusel, näiteks kodus üks ja töökeskonnas teine keel või eri inimestega (nt isa/ema) suhtlemisel eri keel. Üliõpilasi hoiatatakse ka hinnanguliste allikate eest, mis veel paarkümmend aastat tagasi levitasid teadmist, nagu mõjuks mitmekeelsus halvasti lapse keeleoskusele – et selline laps ei omanda korralikult kumbagi keelt. Tänapäeval ollakse seisukohal, et mitmekeelsus on rikkus. (Vt nt Argus *et al.* 2021)

3. Andmed ja meetod

Artiklis kasutatud andmed on pärit aastatel 2021–2024 kirjutatud keele-elulugudest, kokku analüüsimise 870 keele-eluloo psühholingvistika osa, milles oli kajastatud keelekeskkond, kus üliõpilane on elanud, ja kokkupuuted mõne teise keelega. Andmestik jaguneb aastati nii: 2021 – 214, 2022 – 220, 2023 – 223 ja 2024 – 213 keele-elulugu. Edaspidi vaatame eri aastate keele-elulugude andmeid eraldi ainult siis, kui tulemustes midagi aastati oluliselt erineb. Keelekeskkonda oli kirjeldatud 860 üliõpilase töös, teise keelega kokkupuuteid nimetati 861 töös.

Üliõpilastelt küsiti luba nende tekstide teadustöös anonüümselt kasutada. Neil on võimalik luba mitte anda ja seda võimalust kasutab iga aastal mõni üliõpilane. Kõik sellised tekstid on uurimisest välja jäetud. Analüüsiosas esitame üliõpilaste tekstidest konkreetseid näiteid, mis on varustatud koodiga, mis osutab aastale ja teksti koodile (nt 2021_20) korpuses. Näited on esitatud muutmata kujul, kuid siinse artikli autorid on lisanud poolpaksus kirjas esiletõsted vastavalt näitlikustatavale osale. Keele-elulugude korpus ei ole avalikult kättesaadav.

Kõigi tekstide puhul märgendasime, millist keelt või milliseid keeli peab teksti autor oma esimes(t)eks keel(te)eks, millises keelekeskkonnas on ta üles kasvanud ja kas ta peab ennast mitmekeelseks ning millised

olid tema esimesed kokkupuuted teiste keeltega. Seejuures on oluline märkida, et kui enda keelekeskkonna ja esimeste keelekokkupuudete analüüsimist nägi ette ülesande juhis, siis esimest keelt ei pidanud üliõpilased eksplitsiitselt nimetama. Samas oli seda, millist keelt üliõpilane oma esimeseks peab, sageli siiski tekstis mainitud. Kui üliõpilane ei olnud seda teinud, tuginesime märgendamisel sellele, mis keeles olid üliõpilase esimesed sõnad või millises keelekeskkonnas oli ta üles kasvanud.

Teisena märgendasime teise keelega kokkupuutumise selgitused. Üks üliõpilane võis kirjeldada kokkupuudet eri keeltega, kuid märgendamisel me ei eristanud, millise keelega milline kokkupuude toimus. Käsitlеме siin artiklis vaid kokkupuudete konteksti. Märgendused kategoriseerisime üldisemateks kategooriateks (vt tabelit 1), näiteks „Haridusasutused“, mille alla liigitasime teise keelega kokkupuuted algkoolis, põhikoolis, huviharidusasutustes jne. Üliõpilase kokkupuude ühe keelega võis liigituda korraga mitme kategooria alla. Algselt liigitasime iga õppeaasta üliõpilaste kokkupuuted teiste keeltega eraldi ja seejärel ühtlustasime liigitust, võrreldes kõikide aastate liigitusi omavahel. Kokku märgendasime 2070 teise keelega kokkupuudet.

Tabel 1. Üldistatud kategooriad ja selgitused

Üldistatud kategooria	Selgitus
haridusasutused	nii lasteaed, algkool, põhikool, gümnaasium kui ka ülikool ning huviharidusasutused (sh trennid ja ringid)
filmid jm	teleri, sarjade, multikate, filmide jms nimetused
välismaa	lühireisid, õpivahetus ning välismaale kolimine ja seal elamine
muusika	nii laulude ja muusika nimetused kui ka näiteks muusikafestival
perekond ja sugulased	ema, isa, vanemad, õde, vend jne ning nendega seonduv, näiteks ema töö; kaugemad sugulased, näiteks vanavanemad, onud, vaaremad
internet ja meedia	interneti ja meedia, sotsiaalmeedia ja kindlate kanalite, näiteks YouTube'i, arvutimängude ja arvuti nimetamine

Üldistatud kategooria	Selgitus
tuttavad ja sõbrad	(pere)tuttavate, külaliste, naabrite ja sõprade nimetamine
keskkond	tänav, pood, trepikoda, üldiselt paikade, näiteks Eesti, ja muu säärase, näiteks ühiskonna mainimine
isiklik huvi	huvi keele ja/või kultuuri(tahu), näiteks jalgpalli vastu
kirjandus	raamatud, luule jne
muu	alla viie korra aasta kohta esinenud kokkupuutekohad, näiteks üliõpilase töö, lapsehoidja

4. Analüüs

4.1. KEELEKESKKOND

Selles jaotises tutvustame üliõpilaste keele-elulugude seda osa, kus nad vastavad ja arutlevad allikatele toetudes järgmiste küsimuste üle: *Millises keskkonnas sa oled keelt (keeli) omandanud (nt ükskeelne, mitmekeelne)? Kas pead ennast mitmekeelseks?*

Nagu näha, ei küsitud üliõpilastelt otse nende esimest keelt, kuid enamasti oli sellest kirjutatud, sest küsiti esimesi sõnu (vt jaotis 3). Tabelis 2 on kokkuvõtte sellest, kuidas üliõpilased oma keelekeskkonda ja üks- või mitmekeelsust määrasid („Millises keskkonnas sa oled keelt (keeli) omandanud (nt ükskeelne, mitmekeelne)?“). Ka selles osas oli nende põhiline toetusmaterjal ülalmainitud kirjandusülevaade Argus jt 2021.

Tabel 2. Keeleliste kasvukeskkondade (keelekeskkond) jaotus keele-elulugudes

Kasvukeskkond	2021	2022	2023	2024
ükskeelne	186 (86,9%)	180 (81,8%)	179 (80,3%)	180 (84,5%)
kakskeelne	25 (11,7%)	36 (16,4%)	42 (18,8%)	30 (14,1%)
kolmkeelne	1 (0,5%)	1 (0,5%)	0	0
NA	2 (0,9%)	3 (1,4%)	2 (0,9%)	3 (1,4%)
Kokku	214 (100%)	220 (100%)	223 (100%)	213 (100%)

Keeleline kasvukeskkond sõltub Arguse jt (2021: 8–11, 27) järgi lapse perekonna keelepoliitilistest seisukohtadest (nt mis keelt/keeli kodus kasutatakse) ja keelekontaktidest. Mitmekeelsus võib olla tingitud mitme keele kasutusest kodus, vanemate põlvkondade pärandkeelest ning sellest, et sisserännanute keel erineb põlisrahva keelest.

Oma keeleomandamise keskkonda pidas mitmekeelseks 135 üliõpilast 860st, s.o 15,7%. 135 hulgas oli kaks üliõpilast, kelle keelekeskkond oli nende hinnangul kolmkeelne. Oma esimes(t)e keel(t)ena on nimetatud peamiselt eesti ja vene keelt, kuid ka mujal Euroopas (nt saksa, soome, norra) ja kaugemal kõneldavaid keeli (nt jaapani). Siinses artiklis keelekeskkonna keeli täpsemalt ei vaadelda.

Esimes(t)e keel(t)e omandamise keskkond oli niisiis ükskeelne enam kui 80% üliõpilastest ja seda enam-vähem sarnaselt kõigil aastatel. Eestikeelne keskkond oli valdav, Eestis elamist täpsustatakse ka pereliikmete keele sisetoomisega (vt näide 1).

- (1) Kasvasin üles ükskeelses keskkonnas. **Minu mõlemad vanemad on eestlased**, mistõttu olen keelt omandanud ja seda õppinud eesti-keelses keskkonnas. (2021_20)¹

Enda keele omandamise keskkonda kakskeelseks pidavad üliõpilased kirjeldasid näiteks oma kodukeelt (näites 2 eesti keel) ja koduvälist keelt (näites 2 soome keel), vt perekonna keelepoliitika uurimise malli „üks keskkond – üks keel“ (Argus *et al.* 2021: 9).

- (2) [...] mina olen üles kasvanud mitmekeelses keskkonnas. Nimelt 3–8-aastasena **elasin Soomes**, kus mind visati pea ees tundmatusse keskkonda, kus kõik võõrast keelt rääkisid. See sundis mind omandama uue keele juba noorest peast ja kahekeelse lapsena moodustasin sageli lauseid, mis koosnes nii soome kui ka eesti keelsetest sõnadest. (2023_10)

¹ Näited on esitatud muutmata kujul.

Samuti leidis juhtumeid, kus perekonnas oli teise keele kõnelejaid, kuid nad eelistasid lapsega rääkimisel lapse esimest keelt oma emakeelele (vt näites 3 eesti ja vene keele kasutust).

- (3) Minu emapoolne vanaema on venelane ning seetõttu olen mitmekeelses (kakskeelses) keskkonnas üles kasvanud, kuid kuna vanaema eesti keel on väga hea, siis ta rääkis minuga vene keeles vähe. (2021_94)

Ka kirjeldati vähemuskeele kasutust kodus ja enamuse keele kasutust väljaspool kodu (vt näide 4), vt perekonna keelepoliitika uurimise malli „vähemuskeel kodus“ ja emakeele mõistet *pärandkeel* (Argus *et al.* 2021: 9–10).

- (4) Olen kahe keelega üles kasvanud, urdu ja saksa keelega. Urdu keel oli minu vanemate keel, kes on pärit Pakistanist ning saksa keelt õppisin lasteaias ja edasi ka koolis. Reili Arguse (Arguse jt 2021:9) järgi võin öelda et Urdu keel on minu nõ pärandkeel. Ehk seda ma kasutasin kõike rohkem siis kui ma rääkisin oma vanematega, sugulastega ja meie kogukonnas. (2022_93)

Nagu ülal mainitud, oli kolmkeelses keskkonnas kasvanud üliõpilasi vaid kaks. Näites 5 on üliõpilane arvestanud oma keele omandamise keskkonna keelteks kõik, millega ta lapsena kokku puutus. Näites 6 on üliõpilase vanemad osalt kasutanud „üks vanem – üks keel“ malli (vt ka Argus *et al.* 2021: 9), samas kui kolmandat keelt omandas üliõpilane koduvälises keskkonnas.

- (5) Omandasin keele kolmekeelses keskkonnas, kuigi vene keelega puutusin kokku väga harva, peamiselt eesti ja inglise keel (Vestlus emaga läbi interneti 25.09.2021). (2021_110)
- (6) Olen juba laspseeas omandanud keeli kolmkeelses keskkonnas. Minu **isa on venelane** ja seepärast rääkis ta enamasti minuga vene keeles, aga **ema on ukrainlanna** ja seepärast mõnikord ta isegi rääkis minuga ukraina keeles, mille abil võin praegu seda keelt enam vähem mõista. Kuid enamasti minuga räägiti vene keeles ning

seetõttu minu emakeeleks on vene keel. Samuti olen omandanud **lasteaias eesti keelt**, kuna algusest mind anti **kümblusrühmasse, kus meiega räägiti ainult eesti keeles**. Kodus tihti vanemad andsid mulle ka erinevad töövihikud eesti keeles, et ma ise õpiksin seda keelt. (2022_178)

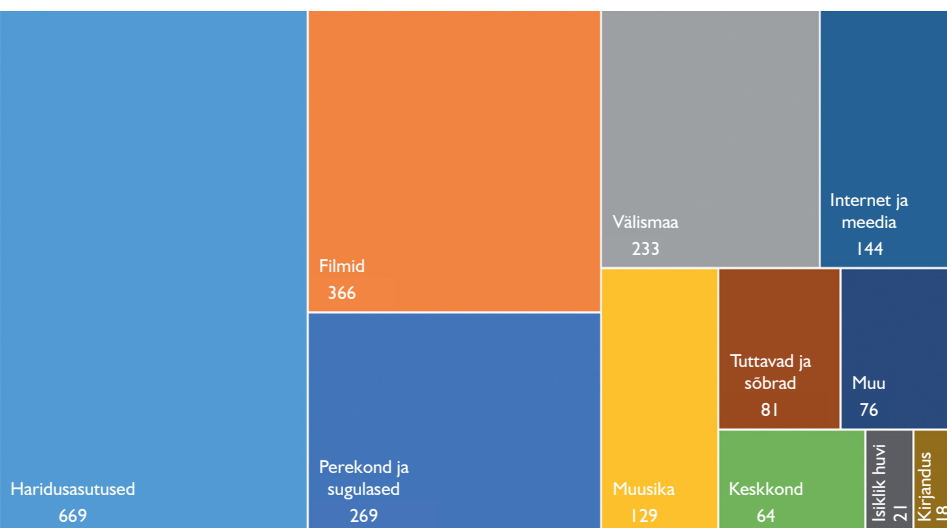
Sarnased suurusjärgud aastate lõikes viitavad, et sellist keel(t)e omandamise keskkonna jaotust võib pidada (vähemalt selle kursuse) normiks ning tulemuste põhjal on võimalik teha üldistusi ka praeguste ülikoolialiste humanitaarteadusi õppivate noorte keeletausta kohta.

4.2. KOKKUPUUTED TEISE KEELEGA

Järgnevalt analüüsime, millised olid keele-elulugude autorite esimesed kokkupuuted teiste keeltega. Siinkohal peab märkima, et keele-elulugudes kirjeldatud kokkupuuted ulatuvad üliõpilaste eri eluperioodidesse. Nii ei saa eeldada, et näiteks põhikoolis kohustuslikus korras õpitud keel ja lapsena mõnes teises riigis elatud aeg keele õppimisele/omandamisele samal moel kaasa aitavad.

Kategooriate (vt jaotis 3) esindatuse põhjal saab järeldusi teha ettevaatlikult, sest on tõenäoline, et kõiki kokkupuuteid inimene kas ei märka üldse või on need liiga lühiajalised, et meelde jääda ja seega oma keele-eluloos mainitud saada. Keeleteaduse kursusel keele-eluloo kirjutamise üks eesmärke ongi panna üliõpilased neid kokkupuuteid (ja laiemalt muud keeleteaduslikult tähenduslikku) sellise meenutamise kaudu märkama ja mõtestama. Sellise suurusega valimi (861 üliõpilase tekst ja 2070 kirjeldatud kokkupuudet teise keelega) põhjal võime siiski eeldada, et kuna üliõpilased toovad välja enda jaoks olulisemaid ja/või kauem kestnud/sagedasemaid kokkupuuteid (vt joonist 1), on need ka (enamasti) Eestis kasvanud selle põlvkonna inimeste esimesed kokkupuuted teise keelega.

Kõigi nelja aasta puhul on üliõpilased esimese kokkupuutena teise keelega nimetanud enim mõnd haridusasutust, näiteks kooli või lasteaeda (üle 30% üliõpilastest; vt nt 7). Kategooria esilduvuse



Joonis 1. Üliõpilaste kokkupuutekohad teiste keeltega (kategooriate kohta vt täpsemalt jaotis 3)

üks põhjusi võib olla, et see kokkupuutekoht on sage, regulaarne ja selgelt kommunikeeritud (näiteks õppeaine nimetus päevikus). Samuti hakatakse Eestis koolis võõrkeeli sageli õpetama juba esimeses klassis või lasteaias, s.o päris vara.

- (7) Esimeses võõrkeelega mina kokku puutusin **lasteaias**. See oli eesti keel (vt lisa 1). Alates kaheaastasest käisin eesti lasteaias, kus oli terve eesti keelkond. Kõik lapsed ja lasteaia õpetajad rääkisid minuga eesti keeles. Lasteaias oli mul aga raske keelt õppida ja eesti lastega suhelda ning vanemad otsustasid mind vene lasteaeda üle viia. (2021_54)

Sageduselt järgmisena on välja toodud, et kokkupuude on toimunud filmide jm vahendusel (17,7%; vt nt 8 ja 9).

- (8) Varakult puutusin ma kokku ka inglise keelega (lisa 2), veetsin palju aega vanaema juures, kus vaatasin **multikakanaleid**, mis olid inglise keeles ning tõlget all polnud. (2024_94)

- (9) Noorem laps hakkas ka varem ekraanide vastu huvi tundma ja **multikaid** vaatama. Praegu tundub, et ta saab väga hästi inglise keelest aru ja vahel ka spontaanselt asendab eestikeelseid sõnu inglisekeelsetega, nt värve või igapäevaseid tarbeesemeid nimetab mõlemas keeles. Toimub nn koodivahetus (Argus jt, 2021), kus emakeelses lauses on sees inglise keelne sõna või fraas. (2021_14)

Nimetatud on ka välismaal reisil käies või seal elades aset leidnud kokkupuuteid (11,3%; vt nt 10) ja seda, et mõni pereliige või sugulane on rääkinud mõnd teist keelt (13%; vt nt 11).

- (10) Kuigi olen internetis kuulnud mitmeid erinevaid keeli, kahvatuva nad võõra keele kogemise kõrval päris elus, seega kui läksime **lõpureisiks** Kreeta saarele, oli vapustav kuulda kreeka keelt enda ümber. (2024_1)
- (11) Veel üks keel, millega mul juba varasest east päris palju kokkupuudet on olnud, on rootsi keel, kuna päris **suur osa mu isa suguvõsast põgenes sõja ajal Rootsi** ning sinna on jäänud ka nende lapsed ja lapselapsed. (2022_207)

Veidi vähem on kokkupuutekohtadena nimetatud muusikat (6,2%; vt nt 12) ning internetti ja meediat (7%; vt nt 13).

- (12) Minu esimene kokkupuude teise keelega oli vähesel määral läbi **muusika**. Beebina (alla 1-aastasena) ei meeldinud mulle autoga sõita ning enamasti nutsin ma terve tee. Kui aga autos Nirvanat mängiti, olin täiesti vait ja jäin koheselt magama. (2024_101)
- (13) Peagi hakkasin ma **internetis arvamust avaldama**, jättes kergelt vigaseid, aga siiski arusaadavaid ingliskeelseid kommentaare videotele. (2022_41)

Nimetati ka sõpru ja tuttavaid (3,9%; vt nt 14) ja keskkonda (nt tänaval või poes kuulnud vestlust; 3,1%; vt nt 15).

- (14) Esimene kokkupuude vene keelega toimus, kui kuulsin vana-vanemaid seda kasutamas või kui **naabrilastega mängides** õppisin

oma esimesed venekeelsed sõnad, nagu dedushka (eesti keeles vana-isa) ja pomidor (eesti keeles tomat). (2022_119)

- (15) Sellele eelnesid loomulikult väiksemad kokkupuuted inglise keelega, mida **Tallinnas elades tänavatel kuulsin** [...] (2022_8)

Üksikutel juhtudel on mainitud isiklikku huvi (1%; vt nt 16) või loetud kirjandust (0,9%).

- (16) **Samuti hakkasin hollandi keele vastu huvi tundma** sellepärast, et selles on eriti saksa, kuid ka inglise ja prantsuse keelega sarnasusi. Uuringud näitavad ka, et mitmekeelsetele inimestele on lihtsam muust sugulaskeelest aru saada kui ükskeelsetele inimestele ja seda kindlasti proovisin. (2023_69)

Kategooriasse „Muu“ (3,7%) kuuluvad sellised kokkupuuted, mida esines väga harva, näiteks jõulupeol, lapsehoidjalt või reklaamist kuulnud võõrkeel.

Üldiselt on tulemused aastati küllaltki võrdsed. Suurim erinevus on interneti ja meedia kategoorias, mida 2024. aastal oli 6 protsendipunkti rohkem kui 2022. aastal. Perekonna ja sugulaste kategoorias ilmnes 2022. ja 2024. aasta võrdluses 5,3 protsendipunkti suurune langus.

5. Kokkuvõte

Artikli eesmärk oli näidata, millisena kirjeldavad keeleteaduse kursusel osalevad üliõpilased oma keelelist kasvukeskkonda ja esimesi kokkupuuteid teiste keeltega, s.o kuidas nad enda keelelist tausta keeleteadlikkusest lähtuvalt mõtestavad. Eesmärgi täitmiseks analüüsisime 870 üliõpilase keele-elulugu, mis on Tartu Ülikooli kursuse „Sissejuhatus keeleteadusse“ eksamitöö. Tekstid on pärit aastatest 2021–2024 ja neist on analüüsiks valitud psühholingvistika teema, kus üliõpilaste ülesanne on kirjeldada ja mõtestada oma keelekeskkonda, kus nad on kasvanud, ning oma esimesi kokkupuuteid teiste keeltega.

Esmalt küsisime, millisena (s.t kas üks- või mitmekeelsena) kirjeldavad üliõpilased enda keeleomandamise keskkonda. Selgus, et enam kui 80% üliõpilastest peab oma kasvukeskkonda ükskeelseks. Valdavalt oli tegu just eesti keelega. Kakskeelsed tudengid, keda oli kokku 15,2%, nimetasid oma esimeste keeltena kõige sagedamini eesti ja vene keelt.

2021. aasta rahvaloenduse andmetel on Eestis 30 710 inimest, kes ütlevad et neil on kaks emakeelt – see on veidi üle 2% kogu rahvastikust (Statistikaamet 2022), samas teadvustas üliõpilastest oma kasvukeskkonda mitmekeelsena üle 15%. Kuigi ka mitmekeelsuse teadvustamise olukorrad (rahvaloendus ja keele-eluloo kontekst) on väga erinevad, võib siiski arvata, et lisaks sellele, et keeleteaduse kursuse üliõpilased esindavad nooremalt põlvkonda (mediaanvanus 19), mis on juba ajaloolistel põhjustel keeltele enam avatud, on nad ka saanud teaduspõhise tausta mitmekeelsuse teadvustamiseks.

Teiseks küsisime, millised on olnud üliõpilaste esimesed kokkupuuted mõne teise keelega. Mitmekeelne keskkond ei pea tänapäeval tähendama enam sugugi üksnes perekondlikke või füüsilisest kasvukeskkonnast tulenevaid kontakte. Analüüsisime seda, mis kontekstis ja kuidas üliõpilased oma kokkupuuteid teiste keeltega kirjeldavad. Kokkupuuteid nimetas 861 üliõpilast ja neid võis ühes keele-eluloos olla nimetatud mitu. Märghendamise tulemusel saime 2081 kokkupuudet, mille jagasime 11 kategooriaks (vt jaotist 3). Kõige rohkem, umbes kolmandik üliõpilastest nimetas esimeste kokkupuudetena haridusasutusi. On arusaadav, et lasteaia keelekümbelusrühm, kooli keeletund või elamust pakkunud keeleõpe keeltekoolis jäävad meelde. Sageduselt järgmine oli kategooria, mis hõlmab kokkupuuteid laiemalt filmide jms kaudu (17,7%). Kolmandana nimetati teiskeelseid pereliikmeid ja lähedasi (13%). Uuritud kolme aasta jooksul (2022, 2023, 2024) kasvas kokkupuutekohana interneti ja meedia kategooria osakaal: 2024. aastal oli see 6% suurem kui 2022. aastal.

Keele-eluloo kirjutamise üks eesmärgi on suurendada üliõpilaste keeleteadlikkust, mis võimaldab neil ka hiljem märgata ja mõtestada nii oma esimest keelt kui ka teisi keeli ja nendega seotud tähenduslikke aspekte ka väljaspool ülikooli ülesandeid. Uurijatel võimaldavad

üliõpilaste kirjutised saada pildi sellesse gruppi kuuluvate inimeste keelelisest taustast ja tähelepanekutest. Neid jagasimegi siinses artiklis lugejaga lootuses, et mõni varasem teadmine sai kinnitust ja ehk leidis ka mõni uus huvitav infokild.

KIRJANDUS

- ALA = <https://languageawareness.org/> ja <https://www.tandfonline.com/journals/rmla20>.
- Argus, Reili; Rütmaa, Tiina; Verschik, Anna 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine: peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest: kirjandusülevaade. Tallinna Ülikool. https://arhmus.tlu.ee/tlibrary/f/text/18/kirjandusulevaade_pikem_variant_14.01.2021_120618.pdf Bahtina-Jantsikene, Daria 2013. Mind Your Language: Lingua Receptiva in Estonian-Russian communication. Utrecht: LOT. http://www.lotpublications.nl/Documents/338_fulltext.pdf.
- Baird, Piret; Argus, Reili; Meristo, Marilyn 2022. Eesti keelt teise keelena omandavate laste eesti keele oskuse areng aasta jooksul. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, 39–79. <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.02>.
- Beard, Colin; Wilson, John Peter 2013. *Experiential Learning. A Handbook for Education, Training and Coaching*. London: Kogan Page.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hippi, Kaarina; Lappalainen, Hanna; Nuolijärvi, Pirkko 2020. *Suomalaisten kielellistä elämää: sata suomalaista kielellistä elämäkertaahankkeen satoa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Joenuur, Elina 2016. Eesti-läti koodikopeerimine: adaptatsioon ja impositioon. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 62–77. <https://doi.org/10.22601/PET.2016.01.05>.
- Kaivapalu, Annekatrin 2010. Metalingvistiline teadlikkus võõrkeelesõnades: oma keel võõras peeglis. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 19, 160–176. <http://dx.doi.org/10.5128/LV19.10>.
- Kaivapalu, Annekatrin 2012. Keelesüsteemide võrdlus teise keele omandamise uurimises eesti ja soome keele näitel. – Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised 14, 45–74.

- Kask, Helin 2016. English-Estonian code-copying in Estonian blogs. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 80–101. <https://doi.org/10.22601/PET.2016.01.06>.
- Koreinik, Kadri; Põiklik, Pille; Selliov, Rena 2021. Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeele oskust mõjutavad tegurid. Riigieksamitulemuste analüüs registriandmete põhjal. Haridus- ja Teadusministeerium. Tartu. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/uuringu_aruanne_keeletase.pdf.
- Kütt, Andra 2020. Ema haridus ja pere elukoht eesti keelt emakeelena omandava lapse kasvukeskkonna mõjutajana. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 5, 196–234. <https://doi.org/10.22601/PET.2020.05.07>.
- Miliste, Merje; Zagura, Natalja 2024. Nutiseade kui leitud võlukepp? Vanemate vaade väikelaste L1-st erineva keele omandamisele YouTube'i abil. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat* 20, 165–180. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.10>.
- Norvik, Miina; Pajusalu, Renate 2022. „Mina räägin kõigiga ühtemoodi, omas stiilis“: Eestlaste arvamusi keelest ja keelekasutusest. – *Akadeemia* 7, 1202–1238. <https://www.akad.ee/2022/07/01/akadeemia-nr-7-2022/>.
- Norvik, Miina; Pajusalu, Renate 2023. Võõrkeele omandamise kogemused eestlaste mälestustes ja arvamustes. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 8, 36–70. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.02>.
- Praakli, Kristiina 2016. Eesti-soome koodivahetuse mitu nägu Facebooki vestluste näitel. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 126–151. <https://doi.org/10.22601/PET.2016.01.08>.
- Rannut, Ülle 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 14. Tallinna Ülikool.
- Statistikaamet 2022. RL214312: Kahe emakeelega rahvastik, 31. detsember 2021. https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus__rel2021__rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad__rahvus-emakeel/RL214312 (24.06.2025).
- Zabrodskaja, Anastassia, Verschik, Anna 2015. Morphology of Estonian items at the interface of Russian-Estonian language contact data. – *Sociolinguistic Studies* 8 (3), 449–474. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.25505>.
- Tragel, Ilona; Komissarov, Liisa-Maria 2022. Combining subject-specific and subject-independent competencies in teaching Linguistics. – Josep

- Domenech (ed.), 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'22). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, 1377–1384. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAD22.2022.14490>.
- van Lier, Leo 1995. *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Verschik, Anna 2010. Contacts of Russian in the post-Soviet space. – *Applied Linguistics Review* 1, 85–128. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.85>.
- Verschik, Anna 2012. Practising receptive multilingualism: Estonian–Finnish communication in Tallinn. – *International Journal of Bilingualism* 16 (3), 265–286. <https://doi.org/10.1177/1367006911426465>.
- Verschik, Anna 2017. Language Contact, Language Awareness, and Multilingualism. – Jasone Cenoz, Durk Gorter, Stephen May (eds.), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 99–111. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_21.
- Verschik, Anna 2019a. Metalinguistic comments and multilingual awareness: Estonian-Russian language contacts in blogs. – *Applied Linguistics Review* 10 (3), 389–415. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0049>.
- Verschik, Anna 2019b. Mitmekeelsus, keelekontaktid ja keeleline teadlikkus. – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 6–23. <https://doi.org/10.54013/kk735a2>.
- Vihman, Virve-Anneli 2016. Code-switching in emergent grammars: Verb marking in bilingual children's speech. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 1, 175–198. <https://doi.org/10.22601/PET.2016.01.10>.
- Vihman, Virve-Anneli; Praakli, Kristiina; Pilvik, Maarja-Liisa; Korkus, Mari-Liis 2022. Kas noored on inglise keelega 'obsessed'? Millest räägivad korpusandmed? – *Philologia Estonica Tallinnensis* 7, 292–322. <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.11>.

LISAD

Lisa I. Keeleteadusliku eluloo ülesande osa, mille vastuseid on selles artiklis analüüsitud, samuti selle osa mõisted ja soovituslikud allikad.

Väljavõte ülesandest

Millises keskkonnas sa oled keelt (keeli) omandanud (nt ükskeelne, mitmekeelne)? Kas pead ennast mitmekeelseks? Selgita ja ava tausta!

Kas mäletad või saad järele uurida, milline oli sinu esimene kokkupuude teise keelega? Kirjelda seda! Analüüsi ja selgita oma kogemusi keeleteaduslikele allikatele toetudes (igas mustandis on kohustuslik kasutada vähemalt 2 keeleteaduslikku allikat ja mõistet).

Mõisted: K1 (L1, esimene keel), K2 (L2, teine keel); kakskeelsus (tasa-kaalus kakskeelsus, passiivne kakskeelsus); mitmekeelsus

Allikad:

Argus, Reili; Rüütmaa, Tiina; Verschik, Anna 2021. Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine: peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest: kirjandusülevaade. Tallinna Ülikool

Karlsson, Fred 2002. Üldkeeleteadus. EKSA. Tallinn.

Keeleteaduse loengud 2024.

Lisa 2. Kokkupuuted teiste keeltega: kategooriate esinemine aastati

(Kategooriad on aasta kaupa järjestatud nii, et rea kõige väiksem protsent ei oleks väiksem kui alumise rea väiksem protsent (v.a „muu“).)

	2021	2022	2023	2024	Kokku
Haridus- asutused	172 (32%)	161 (34,4%)	174 (31,1%)	162 (32,1%)	669 (32,3%)
Filimid jm	103 (19,1%)	78 (16,7%)	105 (18,8%)	80 (15,9%)	366 (17,7%)
Välismaa	56 (10,4%)	51 (10,9%)	62 (11,1%)	64 (12,7%)	233 (11,3%)
Perekond ja sugulased	74 (13,8%)	70 (15%)	76 (13,6%)	49 (9,7%)	269 (13%)
Muusika	25 (4,6%)	27 (5,8%)	44 (7,9%)	33 (6,5%)	129 (6,2%)
Internet ja meedia	42 (7,8%)	20 (4,3%)	30 (5,4%)	52 (10,3%)	144 (7%)
Sõbrad ja tuttavad	25 (4,6%)	20 (4,3%)	25 (4,5%)	11 (2,2%)	81 (3,9%)
Keskkond	14 (2,6%)	8 (1,7%)	14 (2,5%)	28 (5,6%)	64 (3,1%)
Isiklik huvi	6 (1,1%)	7 (1,5%)	4 (0,7%)	4 (0,8%)	21 (1%)
Kirjandus	9 (1,7%)	2 (0,4%)	3 (0,5%)	4 (0,8%)	18 (0,9%)
Muu	12 (2,2%)	24 (5,1%)	23 (4,1%)	17 (3,4%)	76 (3,7%)
Kokku	538 (100%)	468 (100%)	560 (100%)	504 (100%)	2070 (100%)

SUMMARY

LANGUAGE AWARENESS AMONG THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF TARTU IN RELATION TO THEIR LANGUAGE ENVIRONMENT AND CONTACTS WITH OTHER LANGUAGES

Abstract. In the course “Introduction to Linguistics” held at the University of Tartu, students write their linguistic autobiography as their exam paper (see e.g., Tragel, Komissarov 2022). The main task is to connect their personal language experiences with the knowledge gained from lectures and scientific sources. Among other tasks, students are asked to describe the language environment in which they acquired one or more languages and to reflect on whether they consider themselves monolingual or multilingual. In this article, we first analyze the students’ responses to these questions and then provide an overview of how they described their first contacts with other languages.

In the linguistic autobiographies written between 2021 and 2024, 870 students described their language acquisition experiences with the help of various sources. More than 80% of the students considered themselves monolingual; the majority of them had Estonian as their first language. About 15% of them characterized their language environment as multilingual, with two students considering themselves even trilingual. The most frequently mentioned first languages were Estonian and Russian, but students also referred to other languages spoken in Europe (e.g., German, Finnish, Norwegian) and beyond (e.g., Japanese).

The second topic we address is students’ (first) contacts with another language. The most frequently recalled experiences involved learning a language in an educational institution, followed by exposure to foreign-language films and series, and interactions with relatives who speak other languages. This outcome can be considered logical, as these are the types of contacts that tend to be longer-lasting. In addition, other points of contact such as travelling or living abroad, music, internet and media were mentioned.

Keywords: language environment, first language, second language, multilingualism, language awareness, linguistics

Ilona Tragel on Tartu Ülikooli professor. Uurib muuhulgas tekstilooma protsessi ja õppimise mõtestamist ning õpetab üliõpilastele keeleteadust ja õpilastele koolis kirjutamist ja eesti keelt.
ilona.tragel@ut.ee

Marri-Mariska Tammepõld on Tartu Ülikooli nooremteadur. Uurib ülikoolis kirjutatavaid tekste ning viitamist akadeemilistes tekstides enne ja pärast tehisintellekti ajastu algust.
marri-mariska.tammepold@ut.ee

Nele Novek on Tartu Ülikoolis tekstilooma uurija. Uurib üliõpilaste kirjutatud akadeemilisi tekste ja kaasõppija tagasisidet.
nele.novek@ut.ee

