

8 (2023)

Philologia Estonica

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

KEEL JA KEELED. ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE

*Language and Languages.
Learning and Teaching*

Tallinna Ülikooli Kirjastus
Tallinn 2023

Philologia Estonica Tallinnensis 8 (2023)
Keel ja keeled. Õppimine ja õpetamine
Language and Languages. Learning and Teaching

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

Toimetuskolleegium / Advisory Board
Helle Metslang (Tartu, Tartu Ülikool), 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: Reili Argus
Toimetaja: Merilyn Meristo
Keeletoimetaja: Siiri Soidro
Inglise keele toimetaja: Ene Alas
Kaanefoto: Roman Nogin / Shutterstock

Autoriõigus: Tallinna Ülikooli Kirjastus ja autorid, 2023

ISSN 2504-6616 (trükis)
ISSN 2504-6624 (võrguväljaanne)

Tallinna Ülikooli Kirjastus
Narva mnt 25
10120 Tallinn
www.tlupress.com

Trükk: Grano Digital

SISUKORD

Merilyn Meristo, Reili Argus

Sissejuhatus teemanumbrisse „Keel ja keeled.

Õppimine ja õpetamine“ 5

*Introduction to the Thematic Issue “Language
and Languages. Learning and Teaching”* 10

Anna Verschik

Chackelis Lemchenas, a contrastive linguist before
contrastive linguistics 17

*Chackelis Lemchenas, kontrastiivne lingvist
enne kontrastiivset lingvistikat* 34

Miina Norvik, Renate Pajusalu

Võõrkeele omandamise kogemused eestlaste
mälestustes ja arvamustes. 36

*Foreign language acquisition: opinions
and memories of Estonians* 69

Birute Klaas-Lang, Kristiina Praakli, Diana Vender

Üleminek eestikeelsele õppele. Vene dominantkeelega
Tartu lastevanemate hoiakute uurimisest. 71

*Transition to Estonian-medium education – a study
of the attitudes of Russian-dominant parents in Tartu* 93

Tiina Rüütmaa, Merilyn Meristo,

Reili Argus, Helin Puksand

Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse
ja eestikeelsele õppele üleminekusse 95

*Teachers’ attitudes to teaching in a multilingual classroom
and transition to Estonian-medium education* 127

Ineta Dabašinskienė

Multilingual education for minority schools in Lithuania: in search of balance and compromise	129
<i>Mitmekeelne haridus vähemusrahvuste koolides Leedus: otsides tasakaalu ja kompromissi</i>	152

Elena Samsonova, Aleksandra Ljalikova, Merilyn Meristo

Factors Facilitating and Hindering Deep-Level Collaboration Between Subject and Language Teachers in the Estonian CLIL Context	154
<i>Keele- ja aineõpetajate koostööd soodustavad ja takistavad faktorid Eesti LAK-õppe kontekstis</i>	177

Kristiina Bernhardt, Merilyn Meristo

Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis	178
<i>Class Activities Supporting Estonian Language Acquisition at Primary School Level</i>	199

Mare Kitsnik

Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoskust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes.	201
<i>How to learn to speak Estonian? Speaking tasks in B1-level textbooks of Estonian as a second language for adults</i>	224

Maris Saagpakk

Mitmekultuurilisuse pädevuse toetamine saksa keele tunnis virtuaalprojekti „Mets kui mälupaik Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal“ näitel	226
<i>Fostering Multicultural Competence in German Language Classes in a Virtual Project “Memory Spaces in Germany, Estonia and Sri Lanka”</i>	250

SISSEJUHATUS TEEMANUMBRISSE „KEEL JA KEELED. ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE“

Merilyn Meristo, Reili Argus

2023. aasta kevadel toimus Tallinna ülikoolis rahvusvaheline konverents „Keel ja keeled. Õppimine ja õpetamine“, millest inspireerituna sündis siinne artiklikogumik. Nii nagu konverentsil, on ka teemanumbri fookuses kaks tahku: keel ja keeled. „Keele“ all mõtleme eelkõige eesti keelt praeguses Eesti ühiskonnas, ajal, kui toimub üleminek eestikeelsele õppele. „Keelte“ all peame silmas keelte rikkust ja toimetulekut mitmekeelsusega.

Keel on ühiskondi siduvaks niidiks, see võimaldab suhtlemist ja kultuurilist eneseväljendust. Mitmekeelses maailmas toimetamiseks on oluline edendada tõelist mitmekeelsust, mitte ainult keelepaare, nagu eesti-inglise või eesti-vene. Lingvistidena mõistame, et kui toetame lapse esimese keele õppimist, aitame kaasa iga järgmise keele õppimisele, seega on igasugune keeleõpe kasulik. Siiski on ühiskonnas endiselt levinud ühe keele keskne suhtumine, mille muutmiseks tuleb ka keeleteadlastel tööd teha. On vaja mõelda sellele, kuidas toetada lastel eri emakeelte õppimist, et need aitaksid eesti keele õppimisel. Lingvistid ja poliitikakujundajad saavad siin koostööd teha ja õppida teiste riikide kogemustest, et luua tõeliselt mitmekeelne ühiskond, kus iga keel ja kultuur on väärtustatud.

Meie riigis on eesti keelel eriline tähtsus, keel säilitab meie rikast pärandit ja soodustab kogukonnatunnet. Poliitikakujundajate otsused muudavad meie haridusmaastikku. Lingvistid tagavad keeleõpetuse aluse süstemaatiliste keeleuuringute ja metoodiliste võtete arendamise kaudu. Praktikutest keeleõpetajad täidavad keelepoliitika otsuseid ning kasutavad uuenduslikke ja tõendus põhiseid metoodikaid, mängides olulist rolli tulevaste põlvkondade identiteedi kujundamisel. Seetõttu on iga keele õpetamisega seotud teadusuuringul

praegu kulla kaal, et nii keelepoliitilised kui ka praktikute metoodilised otsused tugineksid tõenduspõhisele informatsioonile.

Artiklikogumik algab pilguheiduga minevikku. **Anna Verschik** analüüsib artiklis „**Chackelis Lemchenas, kontrastiivne lingvist enne kontrastiivset lingvistikat**“ Leedu keeleteadlase Chackelis Lemchenase vaateid leedu keele õpetamisele vähemusrahvuste koolides. Lemchenas on rõhutanud, et keelekeskkond ei garanteeri keeleomandamist ja leedu keele õpetamine sarnaneb võõrkeele õpetamisega. Ta toetas eksplitsiitse grammatika õpetamist erinevate keelestruktuuride korral. Lemchenase mõtteid peetakse algeliseks kontrastiivseks lähenemiseks. Artiklis rõhutatakse, et Ida-Euroopa ja väikerahvaste sotsiolingvistiline olukord erineb läänemaaailmast, kus on domineerinud ükskeelne ideoloogia. Ehkki leedu keele õpetamise kontekst on erinev teistest riikidest ja Lemchenase mõtted on seni jäänud laiemale uurijate ringile tundmata, on tema panus lingvistika ajaloo mõistmiseks väljaspool Lääne konteksti märkimisväärne.

Ajaloolist tagasisaadet eestlaste mälestuste ja arvamuste kohta võõrkeele omandamisest pakuvad **Miina Norvik** ja **Renate Pajusalu** artiklis „**Võõrkeele omandamise kogemused eestlaste mälestustes ja arvamustes**“. Kuigi osalejate arvamused keeleõppe metoodika kohta olid erinevad, peeti traditsioonilisi meetodeid, nagu juttude rääkimist ja kirjalikke harjutusi, siiski kasulikeks. Õpetaja isiksuse ja rühmakaaslaste mõju osutus väga oluliseks, samuti rõhutati motivatsioonitegureid, näiteks huvi keele vastu kerkis esile seoses saksa, prantsuse ja hispaania keelega, kuid vajadust mainiti seoses inglise ja vene keelega, kus huvi jäi tagaplaanile. Uuringu tulemused näitavad inimeste arusaamu keelest ja keeleõppimisest, teisisõnu eestlaste keeleteadlikkust.

Edasi jõuame tänapäeva, kus **Birute Lang-Klaas**, **Kristiina Praakli** ja **Diana Vender** avavad oma artiklis „**Üleminek eestikeelsele õppele. Vene dominantkeelega Tartu lastevanemate hoia-kute uurimisest**“ lastevanemate ootusi ja hirme seoses eestikeelse õppega. Autorid tõdevad, et kuivõrd informatsiooni saamine üleminekuprotsessi kohta on suuresti jäänud vanemate endi õlule, on see

süvendanud usaldamatust, hirme ja valesti mõistmist eesti keeles õppimise kohta. Vanemate mured ja tõstatatud küsimused on peamiselt seotud õpilaste akadeemilise edasijõudmisega, teises keeles õppimise keerukusega, õpilaste enesemääratlusega, päritolukeele ja -kultuuri küsimustega ning haridusasutuste ja vanemate vahelise asjaajamiskeelega. Autorid rõhutavad vajadust jätku-uuringuteks, et üksikasjalikumalt mõista üleminekuga seotud probleemvaldkondi.

Kui eelmises artiklis tutvustati lastevanemate hoiakuid, siis **Tiina Rüütmaa, Merilyn Meristo, Reili Arguse ja Helin Puksandi** artikkel „**Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse**“ tutvustab õpetajate hoiakuid eestikeelsele haridusele ülemineku suhtes. Kaks kolmandikku uuringus osalenud õpetajatest õpetab õpilasi, kelle eesti keele oskus ei ole piisav eestikeelses õppes osalemiseks. Üldiselt pooldavad õpetajad üleminekut eesti õppekeelele. Siiski näitavad tulemused, et õpetajad, kellel on muukeelsete õpilaste õpetamise kogemus, on vähem positiivselt meelestatud kui kogemusetu õpetajad. Samuti on oluliselt vähem üksmeelt selles osas, kas muu emakeelega õpilaste kooli lõimimine loob ikka kõikidele õppimiseks soodsa keskkonna, ning selles, kas lubada muukeelsetel õpilastel kasutada koolis oma emakeelt. Uuringust selgus ka, et muukeelsete õpilaste õpetamise toetamiseks pakuvad koolid peamiselt abiõpetajat, õppematerjale, sealhulgas ligipääsu tasulistele materjalidele, ja koolitusvõimalusi.

Järgnevalt saame **Ineta Dabašinskienė** artikli „**Mitmekeelne haridus vähemusrahvuste koolides Leedus: otsides tasakaalu ja kompromissi**“ kaudu teada mitmekeelsuse olukorrast Leedus. Artikli keskmeks on vähemusrahvuste kirjaoskus ja leedu keele omandamine kui Leedu olulised haridusküsimused. Kuigi on tehtud edusamme, näitavad uuringud endiselt, et leedu keele oskuse puudumine võib mõjutada vähemusrahvuste akadeemilist edu ja karjäärivõimalusi. Uuring keskendub Leedu etniliste vähemuste hariduse õppekeelele ja keelepoliitikale üldisemalt ning analüüsib Leedu valitsusasutuste andmeid ja poliitikadokumente, rõhutades riigikeele õppimise tähtsust. Erinevalt naaberriikidest Lätist ja

Eestist liigub Leedu kakskeelse hariduse mudeli poole ning keskendub leedu keele positsiooni tugevdamisele. Inglise keelt peetakse samuti oluliseks. Muutused keeleküsimumustes võtavad aega ja nõuavad jõupingutusi riigilt, asutustelt ja ühiskonnalt.

Edasi oleme tagasi Eestis ning **Elena Samsonova, Aleksandra Ljalikova ja Merilyn Meristo** analüüsivad artiklis „**Keele- ja aineõpetajate koostööd soodustavad ja takistavad faktorid Eesti LAK-õppe kontekstis**“ keele- ja aineõpetajate koostööd Eesti LAK-õppe kontekstis. Tulemustest saame teada, et koostööl põhinevast koolitusprogrammist-uuringust osavõtnud õpetajad hindasid tandemkoostööd õpilaste ja enda jaoks kasulikuks. Uuring tuvastas palju koostööd soodustavaid, aga ka takistavaid faktoreid, kuid domineerivaks jäid soodustavad asjaolud, välja arvatud organisatsioonilisel ehk koolijuhtimise tasandil. Kõige olulisemaks osutus LAK-õppe ja tandemi struktuur, kuid õpetajate ajapuudust peeti peamiseks koostöö takistuseks. Tulemused rõhutavad vajadust keskenduda organisatsiooniliste takistuste kõrvaldamisele koostöö edendamisel.

Õpetajate koostöö juurest siirdume tunnitegevuste juurde ning leiame **Kristiina Bernhardti ja Merilyn Meristo** artikli „**Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis**“. Eestikeelsele õppele üle minnes on oluline mõista, kuidas õpetatakse eesti keelt teise keelena ja teisi õppeaineid algkoolis. Uuringu fookuses olid tunnitegevused, mis toetavad eesti keele teise keelena õppimist. Lisaks uuriti tundide struktuuri ja õpilaste tegevusi. Tulemused näitavad, et õpetajad kasutavad eesti keele õpetamiseks mitmesuguseid meetodeid, kuid teatud aspekte suhtluskeele õpetamises pole piisavalt rakendatud, näiteks ei õpetata kuuldu mõistmist ja kirjutamist nii süstemaatiliselt kui sõnavara. Õpilastele ei anta piisavalt võimalusi rääkida või ennast väljendada, kuna õpetajad kasutavad rühma- või paaritööd vähem. Ainetundides keskendutakse sisule ja keeletugi koosneb sageli vaid sõnavara õppimisest. Teisalt kasutavad õpetajad mõningaid LAK-õppe tehnikaid. Uuringu tulemused annavad teavet selle kohta, kus vajavad õpetajad didaktilist tuge, et õpetada mitmekeelses keskkonnas.

Artiklikogumiku lõpupoole leiame **Mare Kitsniku** eesti keele kui teise keele õppematerjale analüüsiva artikli „**Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisostkust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes**“. Selleks et keeleõppijad saaksid rikkaliku, huvitava ja tõhusa keeleõppe, on vaja sobivaid suhtlemisostkust arendavaid ülesandeid. Võimalikult loomulikud suhtlusolukorrad arendavad efektiivselt suhtlemisjulgust ja keelelist sujuvust. Uuringus analüüsitakse kolme õppekomplekti kuulamistekste, mis pakuvad keelelist sisendit ja rääkimisostkust arendavaid õppetegevusi. Autor jõuab järeldusele, et kõik analüüsitud õppematerjalid sisaldavad ülesandeid, mis toetavad grammatikat, sõnavara ja suhtlusostkust, samuti jutustamisülesandeid. Mõningad neist ülesannetest on rikastatud aktiivõppe meetodite ja mänguliste elementidega. Uuring on esimene omataoline, mis vaatab B1-taseme õppematerjalide rääkimisülesandeid.

Järgneb **Maris Saagpaku** didaktilise alatooniga artikkel „**Mitmekultuurilisuse pädevuse toetamine saksa keele tunnis virtuaalprojekti „Mets kui mälupaik Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal“ näitel**“, milles räägitakse virtuaalsest mälupaikade projektist ning analüüsitakse kollektiivse kultuurimälu subjektiivseid ja suhtelisi aspekte. Kahe riigi üliõpilaste osalusel toimunud projekt aitas mõista, kuidas tekib kultuuriline tähendus, samuti märgata teiste kultuuride vaatlemise kaudu uusi aspekte enda kultuuris ja tõlgendada neid laiemas kontekstis. On oluline teadlikult tutvustada õppijatele kultuurimüütide rolli tänapäeva kultuurilise identiteedi kujundamisel. Niisugused projektid on hea näide, kuidas tõhusalt arendada õppijate kultuuridevahelist suhtlus- ja vahendamispädevust ning kasutada keeletunde kultuuriõppeks.

Selles teemanumbris leidub lai lugemisvalik kõigile, kes huvituvad mitmekeelsusest ja teise keele õppega seonduvast. Artiklid vaatavad Eesti kontekstist kaugemale ning käsitletud on õpetamist ja õppimist nii laiemalt kui ka kitsamalt, nii õppija kui ka õpetaja perspektiivist.

Head lugemist!

INTRODUCTION TO THE THEMATIC ISSUE “LANGUAGE AND LANGUAGES. LEARNING AND TEACHING”

Merilyn Meristo, Reili Argus

In the spring of 2023, an international conference titled “Language and Languages. Learning and Teaching” took place at Tallinn University. Inspired by this event, the current collection of articles was born. Just as the conference, this thematic issue focuses on two aspects: language and languages. When we refer to “language,” we primarily mean the Estonian language in the contemporary Estonian society during the transition to Estonian-medium education. Under “languages,” we refer to the richness and variety of languages and the ability to navigate multilingualism.

Language serves as a binding thread for societies, enabling communication and cultural self-expression. In a multilingual world, it is crucial to promote genuine multilingualism, not just language pairs like Estonian-English or Estonian-Russian. As linguists, we understand that by supporting the acquisition of a child’s first language, we contribute to the learning of any subsequent languages. Thus, language learning of any kind is beneficial. However, a monolingual attitude is still prevalent in society, and linguists need to work on changing it. We must consider how to support children learning different native languages, which can aid in the learning of the Estonian language. Linguists and policymakers can collaborate and learn from other countries’ experiences to create a truly multilingual society where every language and culture is valued.

In this country, the Estonian language is of special importance, as it preserves our rich heritage and fosters a sense of community. Policymakers shape our educational landscape. Linguists strengthen the foundation of language education through systematic linguistic

research and methodological approaches. Language teachers, as practitioners, implement language policy decisions and use innovative, evidence-based methods, playing a significant role in shaping the identity of future generations. Therefore, research related to language education is currently invaluable to ensure that both language policy and practical decisions are based on evidence.

The collection of articles begins with a historical overview. **Anna Verschik**, in the article “**Chackelis Lemchenas, a contrastive linguist before contrastive linguistics**”, analyses the views of Lithuanian linguist Chackelis Lemchenas on the teaching of the Lithuanian language in schools for ethnic minorities. Lemchenas emphasized that the language environment does not guarantee language acquisition, and teaching the Lithuanian language is akin to teaching a foreign language. He supported explicit grammar teaching for different language structures. Lemchenas’s ideas are considered a primitive contrastive approach. The article emphasizes that the sociolinguistic situation of Eastern Europe and small nations differs from the Western world, where a monolingual ideology has prevailed. While the context of teaching the Lithuanian language is different from other countries, and Lemchenas’s ideas have remained largely unknown to a broader circle of researchers, his contribution to understanding the history of linguistics outside the Western context is significant.

Moving on to the present, **Miina Norvik** and **Renate Pajusalu** offer insights into the experiences and opinions of Estonians regarding foreign language acquisition in their article “**Foreign language acquisition: opinions and memories of Estonians**”. While participants’ opinions on language teaching methodology varied, traditional methods such as storytelling and written exercises were generally considered useful. The influence of the teacher’s personality and classmates was found to be very important, and motivation factors were emphasized: interest in the language was prominent with German, French, and Spanish, but necessity was mentioned with English and Russian, where interest was of less importance. The

results reflect people's perceptions of language and language learning, in other words, Estonians' language awareness.

Continuing into the present, **Birute Lang-Klaas, Kristiina Praakli, and Diana Vender** explore the expectations and fears of parents concerning the transition to Estonian-medium education in their article "**Transition to Estonian-medium education – a study of the attitudes of Russian-dominant parents in Tartu**". The authors note that since parents are largely responsible for obtaining information about the transition process, this has increased distrust, fears, and misunderstandings about learning in Estonian. Parents' concerns and questions mainly revolve around students' academic progress, the complexity of learning in a second language, students' self-identity, questions related to their native language and culture, and the language used in communication between educational institutions and parents. The authors emphasize the need for further research to gain a more detailed understanding of the problem areas related to the transition process.

Having discussed parents' attitudes, the next article by **Tiina Rüütmaa, Merilyn Meristo, Reili Argus, and Helin Puksand** presents teachers' attitudes to the transition to Estonian-medium education in their article "**Teachers' attitudes to teaching in a multilingual classroom and transition to Estonian-medium education**". Two-thirds of the teachers participating in the study teach students whose proficiency in the Estonian language is insufficient for participating in Estonian-medium education. Overall, teachers favor the transition to Estonian as the language of instruction. However, the results show that teachers with experience in teaching students with a different native language are less positively inclined compared to inexperienced teachers. There is also significantly less consensus regarding whether integrating students with a different native language into schools creates a favorable learning environment for everyone and whether it is acceptable for students with a different native language to use their language in school. The study also revealed that schools primarily provide support for teaching

students with a different native language through teaching assistants, teaching materials, including access to paid materials, and training opportunities.

Next, we turn to Lithuania with **Ineta Dabašinskienė’s** article **“Multilingual education for minority schools in Lithuania: In search of balance and compromise,”** which provides insights into the situation of multilingualism in Lithuania. The article focuses on the literacy of ethnic minority groups and the acquisition of the Lithuanian language, addressing important educational issues in Lithuania. While progress has been made, studies still indicate that a lack of proficiency in the Lithuanian language can impact the academic success and career opportunities of ethnic minorities. The study concentrates on the language of instruction and language policy of ethnic minorities in Lithuania, analyzing data from Lithuanian government institutions and policy documents, emphasizing the importance of learning the state language. Unlike its neighboring countries Latvia and Estonia, Lithuania is moving toward a bilingual education model, with an emphasis on strengthening the position of the Lithuanian language. English is also considered important. Changes in language issues take time and require effort from the state, its institutions, and society.

Returning to Estonia, **Elena Samsonova, Aleksandra Ljallikova,** and **Merilyn Meristo** analyze the collaboration between language and subject teachers in the Estonian Language and Literature (ELL) program in Estonia in their article **“Factors facilitating and hindering deep-level collaboration between subject and language teachers in the Estonian CLIL context”**. The results reveal that teachers who participated in the study of collaboration-based training programs considered tandem collaboration useful for students and themselves. The study identified numerous facilitating and hindering factors for collaboration, with facilitating conditions prevailing, except at the organizational or school management level. The most crucial aspect turned out to be the structure of the ELL program and tandem collaboration, but teachers cited a lack of time

as the main obstacle to collaboration. The results emphasize the need to focus on eliminating organizational obstacles to promote collaboration.

Moving away from teachers' collaboration, we delve into classroom activities in the article **"Class activities supporting Estonian language acquisition at primary school level"** by **Kristiina Bernhardt** and **Merilyn Meristo**. During the transition to Estonian-medium education, it is essential to understand how Estonian as a second language and other subjects are taught in primary school. The study focuses on classroom activities that support the learning of Estonian as a second language. It also examines the structure of lessons and students' activities. The results show that teachers use various methods to teach the Estonian language, but certain aspects of language instruction, such as listening comprehension and writing, are not implemented systematically, particularly in terms of vocabulary teaching. Students are not given enough opportunities to speak or express themselves, as teachers use group or pair work less frequently. In subject lessons, the focus is on content, and language support often consists primarily of vocabulary learning. However, teachers do use some Content and Language Integrated Learning (CLIL) techniques. The results provide information on areas where teachers need didactic support to teach effectively in a multilingual environment.

Towards the end of this collection of articles, we find **Mare Kitsnik's** article which analyzes instructional materials for Estonian as a second language. The article is titled **"How to learn to speak Estonian? Speaking tasks in B1-level textbooks of Estonian as a second language for adults"**. In order to provide language learners with a rich and engaging language learning experience, it is essential to incorporate appropriate exercises that enhance communicative proficiency. Encouraging natural communicative situations effectively cultivates confidence to speak and linguistic fluency. The study involves an analysis of listening texts from three instructional sets, which offer linguistic input and activities designed to promote

speaking skills. The author concludes that all the analyzed instructional materials contain tasks that support grammar, vocabulary, and communication skills, including narrative tasks. Some of these tasks are enriched with active learning methods and playful elements. This study is the first of its kind to examine communicative tasks in B1-level instructional materials.

Following the above, **Maris Saagpak** presents an article with a didactic focus titled “**Fostering multicultural competence in German language classes in a virtual project on ‘Memory spaces in Germany, Estonia, and Sri Lanka’**”. The article discusses a virtual memory space project and scrutinizes subjective and relative aspects of collective cultural memory. This project, which involved students from two countries, facilitated an understanding of how cultural significance is constructed and enabled the recognition of new aspects of one’s culture through the observation of other cultures, interpreting them in a broader context. It is imperative to consciously introduce learners to the role of cultural myths in shaping contemporary cultural identity. Such projects serve as an excellent example of how to effectively develop learners’ intercultural communication and mediation competence while utilizing language classes for cultural studies.

This thematic issue provides a diverse selection of readings for individuals interested in multilingualism and second language education. The articles extend beyond the Estonian context and address teaching and learning from both broader and more specific perspectives, considering the viewpoints of both learners and educators.

Happy reading!

CHACKELIS LEMCHENAS, A CONTRASTIVE LINGUIST BEFORE CONTRASTIVE LINGUISTICS

Anna Verschik

Abstract. The article explores the views of Chackelis Lemchenas (1904–2001) on teaching Lithuanian to speakers of other languages. As a prominent linguist, experienced practitioner, and a multilingual person, he proposed ideas that are compatible with the principles of contrastive linguistics already in the 1920s. He favoured explicit grammar explanations in the subsystems that differ in Lithuanian and the students' L1 and explained that what he called “formal logic” was necessary in order to teach the students how the grammar of Lithuanian works in comparison with their L1. The article demonstrates that exploration of language teaching approaches in non-Western contexts and from historical perspectives provides a better understanding of the history of ideas.

Keywords: Lithuanian, language teaching, language learning, Chackelis Lemchenas, historical sociolinguistics

1. Introduction

The objective of this article is to describe and analyse the views of Chackelis Lemchenas (1904–2001) concerning the teaching of Lithuanian as L2 to ethnolinguistic minorities in interwar Lithuania (1918–1940). More specifically, the ideas expressed in the mid-1920s–1930s are to be discussed from today's perspective, given what we know now about language acquisition and language teaching. Second Language Acquisition (SLA) as a scholarly discipline started developing after WWII, at the same time with related fields such as L1 acquisition, contact linguistics and bi- and multilingualism

research. The understanding that what language learners produce is not chaotic but actually has connection to features of their L1 is reflected by Uriel Weinreich (1953), Robert Lado (1957) and later works by Pit Corder (1967) and Larry Selinker (1972). The underlying idea of the Contrastive Analysis Hypothesis, expressed by Lado (1957), suggests that for a learner it is easier to acquire features that are similar in L1 and L2 and more difficult to acquire grammatical features that differ across these languages.

However, empirical evidence (especially from the point of view of the neighbouring discipline of contact linguistics) demonstrates that Contrastive Analysis Hypothesis has a limited predictive power and not all speakers of L1 transfer features of that language onto target language (L2). Moreover, the learners' version may become a new norm under certain sociolinguistic circumstances (for instance, in Latvian, the fixed stress on the first syllable is a "mistake" characteristic of speakers of Finnic languages that have the feature; eventually, their variety of a Baltic language became the mainstream). Still, the idea of a contrastive approach and comparison of L1 and L2 (L3, Lx) structures was innovative and fundamental for the formation of SLA (see more on the history of the field in Ellis 2020).

What is less known is how understanding of L2 learning and teaching developed in the non-Western context. Additionally, there is a diachronic dimension here, and research on language teaching and learning discourse in a historical perspective can be qualified as a historical sociolinguistic inquiry (see the programmatic article by Nevalainen 2015).¹ It may be argued that in macro-perspective, Lithuania and other countries of Eastern Europe are culturally a part of the West, but at a closer look, one discovers remarkable differences compared to the prototypical West. Teaching of such languages as Lithuanian or other languages of the so-called peoples

¹ The homepage of Journal of Historical Sociolinguistics mentions language ideologies among the topics; a historic (reconstructionist) approach to discourse on language teaching, views on language learners and teachers profiles etc. can be considered as a subtopic: <https://www.degruyter.com/journal/key/jhsl/html>

with late modernization occurred in a strikingly different sociolinguistic situation than teaching of English, French, German, Russian and other “big” languages with long-established standards and traditions. Unlike the West, the Baltic states that emerged in 1919, after the collapse of the Russian Empire, acknowledged ethnic minorities and, with a different degree of success, guaranteed primary and secondary education through the medium of minority languages. In the Baltic states, the general understanding was that everyone should study foreign languages, minorities and majorities alike (the usual practice was to teach two foreign languages and, in the minority school, the official language as well). Thus, an analysis of considerations of how Lithuanian as L2 should be taught and by whom would provide a better understanding of SLA/L2 teaching history. Another point is the availability of the relevant writings and a potential researcher’s ability to read Lithuanian or any other lesser used language. It will be demonstrated that Chackelis Lemchenas, a renowned teacher of Lithuanian, translator, editor and lexicographer, expressed ideas that remained unknown to the larger scholarly community.

The paper is organised as follows. First, the sociolinguistic context of interwar Lithuania and the linguistic situation will be discussed. Then the papers where Lemchenas expressed his views (Lemchenas 1924a, 1924b, 1928) will be analysed. This will be followed by discussion and conclusions.

2. The sociolinguistic situation and teaching of Lithuanian from 1918 to 1940

Lithuanian has a long literary tradition, yet due to socio-political circumstances, such as the Polonization of the elites since the emergence of Polish–Lithuanian commonwealth and then the subjugated position of Lithuanians and Russification policies under the Russian imperial rule, a gradual emergence of modern standard Lithuanian took place as late as the middle of the 19th century. The inhabitants of

larger cities and towns spoke mostly the languages of the elites, that is, Russian, Polish and, to some extent, German, while Lithuanian-speakers dwelled mostly in the countryside (this started gradually changing during the national awakening in the second part of the 19th century). The proficiency in Lithuanian was not required from the ruling imperial elites, and as for ethnolinguistic minorities, such as the Poles, Jews, Tatars, Karaims, Belarusians, their command of Lithuanian varied depending on their place of residence, occupation and the need to interact with their Lithuanian neighbours.

After the establishment of the independent Republic of Lithuania in 1918, the sociopolitical situation changed radically: now Lithuanian was the official language that functioned in all public domains, and a mere working knowledge of the language and/or its regional variety was not sufficient anymore. Ethnolinguistic minorities had to be taught modern standard Lithuanian in schools and vocational training institutions.

Compared to other Baltic countries, Lithuania had a larger share of minorities. According to the 1924 census, the share of other ethnic groups was as follows: Russians constituted 2.7 %, Germans 1.4 %, Poles 3.2 % and Jews 7.6 % of the population (Kasekamp 2010: 117). Like in Latvia and Estonia, linguistic minorities had a right for secondary education in their languages, so Lithuania had a developed system of minority schools. In all three Baltic countries, the policy was that minorities should attend either their own schools or majority schools and not the schools of other minorities, especially the German and Russian ones, as the former elite languages still held some prestige.

According to Kaubrys (1991: 25), who retrieved data from the Ministry of Education, the State Archive of Lithuania (*Lietuvos valstybinis archyvas*) and from various official reports (written records of the parliament meetings, the government news publication *Vyriausybės žinios*) there were Jewish, Polish, German, Latvian, Russian, Belarusian and mixed schools (the latter had several languages of instruction). The number of Jewish schools (here Yiddish

and Hebrew medium schools are viewed together) grew from 55 in 1920 to 109 in 1939, while the number of Polish and German schools diminished (from 21 and 25 in 1920 to 10 and 10 in 1938, respectively), the number of Russian and Latvian schools remained relatively stable (2 and 10 in 1920, and 4 and 13 in 1928, respectively). The number of Belarusian schools was low (1–2), eventually, they disappeared altogether (Kaubrys 1991: 25).

Jews, mostly Yiddish-speakers, constituted the largest minority, and formed a sizable group in absolute numbers as well (about 150,000 in 1939, (Mendelsohn 1983: 226)). The question of how proficient Jews were in Lithuanian and whether they were mostly Russian-speakers (a popular stereotype) was widely debated in both Lithuanian and Jewish press (see more in Verschik 2010, Verschik 2013). Šetkus (2017) provides a historical overview of teaching of the Lithuanian language in Jewish schools, both Yiddish and Hebrew medium (the former were all secular, while the latter were subdivided into secular and traditional) but, understandably, as a historian, he does not address linguistic aspects. Whether and how teaching of and proficiency in Lithuanian among other ethnic groups was separately discussed in the media remains to be investigated.

In sum, the new task to teach Lithuanian to minorities, dictated by the new reality of Lithuanian being the official language was quite serious and, as it appears, in the beginning, a lack of everything (qualified teachers of Lithuanian as L2, textbooks, grammars, dictionaries etc.) was clearly evident. From the description provided by Lemchenas (see Section 3), it appears that the main problem was the lack of understanding how teaching of Lithuanian to speakers of other languages is different from teaching Lithuanian as L1, and, in more general terms, what teaching/learning of foreign languages requires (at that point, there was no concept of L2 different from foreign language, but in today's terms, Lithuanian would be considered as L2 for the local minorities).

3. Chackelis Lemchenas' views: what is required for successful teaching of Lithuanian

Chackelis Lemchenas was a Lithuanian linguist of Jewish origin. He was born in a small town of Papilė. In 1915, during WWI, his family was exiled into Russia, since the Tsarist government considered Jews disloyal and feared their collaboration with the enemy. He returned to Lithuania in 1921, completed his gymnasium education in Kaunas, and in 1923 entered Kaunas University where he studied Lithuanian linguistics with Jonas Jablonskis (1880–1930), a renowned linguist and significant language planner. Lemchenas graduated as late as 1936 because he had to combine working and studying. He worked as a Lithuanian language teacher in various educational institutions: from 1924 to 1927, at the Jewish Real Gymnasium of Ukmergė (with Yiddish as the language of instruction), from 1927 to 1928 in the Jewish Teachers' Seminary (Hebrew-medium) and the Jewish College of Commerce (Yiddish-medium) in Kaunas; from 1928 to 1940, at the Šiaulai Hebrew Gymnasium. During WWII, he was a prisoner in the Kaunas ghetto and later in Dachau concentration camp. He survived and after the war, returned to the Soviet-occupied Lithuania and worked as a lexicographer, translator and editor.

As a multilingual person who was proficient in Yiddish, Lithuanian, German and Russian, and an experienced teacher of Lithuanian, Lemchenas made some important observations concerning L2 acquisition and pedagogy already in the mid-1920s. In the rest of this section, I will discuss his writings on the subject. The translations from Lithuanian into English are mine.

For the analysis, three articles have been retrieved which best disclose his pedagogic views; two of them are rather notes on the subject (Lemchenas 1924a, 1924b) and the third one is a full-fledged programmatic paper (Lemchenas 1928).

The first note with the title “Lietuvių kalbos vadovėlių reikalu” (On the subject of Lithuanian language textbooks) was published on October 24, 1924, in the first Lithuanian-language Jewish periodical

Mūsų garsas (Our voice), which appeared from 1924 to 1925 (Lemchenas 1924a). The periodical often provided space for opinions on language policy and language problems (see more details in Verschik 2013). Here, Lemchenas discusses the general situation of teaching Lithuanian to speakers of other languages, in particular, Lithuanian Jews, and formulates the key idea that speakers of other languages need a different kind of Lithuanian grammar and textbooks than Lithuanian-speakers. Leaving aside the question of Russification of Jews during the late imperial era, one may ask how one should learn Lithuanian in the given circumstances without appropriate books and teaching methods.

Lemchenas maintained that the materials intended for Lithuanian as L1 speakers are being used in minority schools and found this unsatisfactory². He called for the development of different teaching methods and textbooks, dictionaries and readers. Several textbooks for speakers of other languages existed already in the 1920s (Žukaitė 2010), of which Lemchenas (1924a) mentioned one by Pranas Vikonis and another one by Abraomas Šulmanas (intended for Yiddish speakers). However, he criticised the existing books for a number of reasons: there were numerous mistakes, typos, erroneous explanations, illogical order of vocabulary teaching, the way of presenting grammar was unsatisfactory (in the case of Vikonis' book, overly complicated grammar explanations). Lemchenas found the existing (Russian–Lithuanian) dictionaries not satisfactory either because they were not useful for learners of Lithuanian or contained mistakes. The article ends with a rhetorical question: an educated person will find a way to learn Lithuanian but what about simple folk? This was a significant question because the new sociolinguistic situation required proficiency in Lithuanian but it was unclear how schools and language courses could assist achieving it.

² During my conversations in the 2010s with those who either graduated or studied in various Kaunas Jewish (Yiddish–medium) schools, it came out that in the 1930s textbooks for Lithuanian as L1 speakers were still in use.

The second article (Lemchenas 1924b) was published in the newspaper *Lietuva* (Lithuania) on October 30, 1924. It was a critical review of a textbook authored by Liudas Gira (1884–1946), a Lithuanian poet, writer and literary critic. Although the author was neither a language teacher, nor a linguist, he was still a distinguished man of letters, and, consequently, one would expect a decent textbook. According to the title, the book was intended for Russian-speakers and served as a “Russian–Lithuanian grammar”, textbook and self-instruction book. Lemchenas (1924a) criticised its grammar explanations and the choice of grammatical forms and categories. The explanations were insufficient, too short and often erroneous (for instance, wrong Russian equivalents for Lithuanian so-called half-participles, a type of gerundive). Lemchenas concluded that rather than improve the cited book, a whole new textbook should be written.

Both notes appeared in October 1924 but were addressed to different audiences: the first one mostly to the Jewish readership and the second, a critical assessment of a particular textbook, to the general public.

The most detailed and systematic treatment of the state of Lithuanian language teaching is provided in Lemchenas (1928), as it outlines in good detail the differences between what we would today call teaching L1 and L2 (Lx). The article is based on his paper delivered at the Lithuanian language and literature teaching conference, held on April 11–13, 1928 in Kaunas. Not only is the language described in detail but also the teaching of Lithuanian culture and literature is discussed. The somewhat lengthy title “Kuo skiriasi lietuvių kalbos ir literatūros mokymas nelietuvių mokykloje nuo to paties dalyko mokymo lietuvių mokykloje” (How teaching of the Lithuanian language and literature in non-Lithuanian school differs from the teaching of the same subject in Lithuanian schools) renders the spirit of the article quite precisely. At the time of writing the article, Lemchenas had already had several years’ experience of teaching Lithuanian in various Jewish schools and, as he pointed out, had

held many conversations with teachers as well as consulted “the newest literature on language teaching methods” (Lemchenas 1928: 1211). He suggested that Lithuanian language education would gain immensely from the ideas in language pedagogy developed since the 1880s in Western Europe, especially in Germany (Lemchenas 1928: 1211).

He stresses that, as far as the methods are concerned, the teaching of Lithuanian should be treated as that of any new language, i.e., German or English (the languages most frequently taught as foreign languages at both Lithuanian and non-Lithuanian medium schools). This remarkable observation may be interpreted as follows: even if L2 is a majority language and is widely used in all domains, its acquisition will not take care of itself.

The article describes not only the differences between the teaching methods of L1 and those of other languages but, on a more general note, the different functions of the mother tongue and the foreign language from the perspective of didactics. According to Lemchenas (1928: 1211), teaching of the Lithuanian language as a subject in the majority schools has the following tasks: to teach understanding of Lithuanian speech and writing, to teach how to speak and write correctly, to make students familiar with Lithuanian literature and culture. All these functions are valid in minority schools as well, but the quantity and “the ways that lead to the fulfilment of the tasks are sometimes rather different”. In Lithuanian medium schools, Lithuanian has the educational function because it is the means for teaching other subjects, while this is not entirely so in minority schools. At the same time, Lemchenas stresses that it would be erroneous to think that everything should be taught through the medium of the mother tongue: he maintains, however, that the teachers of science would strongly object to this opinion. This is another important observation that will be discussed in the next section.

As for the teaching methods, Lemchenas (1928: 1215) explains that the grammar–translation method has its assets (one can learn independently without an instructor) but it is less useful for

conversation and practical usage. The natural method is more flexible and links language to real life, but it would be a mistake to equate the natural method with the teaching of Lithuanian as the mother tongue (Lemchenas 1928: 1215).

The most relevant point brought up in the article concerns grammar and language teaching/learning *per se*. Language learning has an additional function: to teach formal logical thinking, and mother tongue is not suitable for the task of teaching the formal aspects of language. This goal can be achieved through foreign language and not mother tongue teaching. A teacher of Lithuanian as a foreign language should not only pay attention to language practice but also to general education, broadening the horizon of the students and formal logic is a part thereof (Lemchenas 1928: 1213). It is apparent that “formal logic” refers to the comparison of items and grammatical features of Lithuanian and the students’ mother tongue and drawing their attention to the difference in the underlying logic in both languages. That is, although too detailed explanations of grammar are not needed, some focus on form is necessary.

Features of Lithuanian (today we would say, typological characteristics, grammatical categories, functions of various grammatical forms) that are absent in the language of the students (the medium of instruction) are more suitable for “teaching of formal linguistic thinking” (Lemchenas 1928: 1212). Here Lemchenas (1928: 1213) mentions some grammatical categories and forms of Lithuanian grammar that need special attention: composite tenses, participles, different functions of various cases. While translation tasks should be used sparingly, the language of instruction can, nevertheless, be an important means of explanations of grammar and vocabulary of a foreign language.

While teaching grammar, the teacher has to remember that a child already knows one language. Thus, it is not sufficient to merely teach grammatical forms that exist in Lithuanian but to explain things that do not exist in the mother tongue: “it is necessary to provide rules and laws that have to prevent mistakes driven from

the differences with mother tongue” (Lemchenas 1928: 1220). For example, Yiddish has more analytical forms than Lithuanian and where Lithuanian uses inflections (i.e., case markers), Yiddish has prepositions (Lemchenas 1928: 1222). As Lemchenas (1928: 1222) expressively renders it:

“A teacher in Jewish schools is in the worst position: at present, all cases except genitive are formed analytically by the means of auxiliary words [i.e., prepositions]; additionally, in Lithuanian Yiddish, there is no difference between dative and accusative, locative and accusative with [the preposition] *į*, pure instrumental *rašau pieštuku* [I am writing with a pencil] from comitative *rašau su draugu* [I am writing with a friend]”.

The points argued in the article in question can be interpreted as a contrastive principle in a nutshell. The rest of Lemchenas’ article is dedicated to the teaching of stress and accents, literature, culture, spelling, the order of grammar teaching and other language teaching aspects that remain outside of the scope of the present article.

4. Discussion and conclusions

The writings by Chackeli Lemchenas demonstrate that he had clear ideas concerning the teaching of Lithuanian and what was needed for that purpose. The underlying understanding, although not explicitly expressed, is that language acquisition/learning are connected to teaching. Lemchenas proposed what we would call today the development of metalinguistic awareness, as he mentioned broadening students’ horizons through teaching of “formal logic”. This is also in accordance with the modern ideas of language learning as a self-formation process (Hennig 2010), second language identities (Block 2007) as well as self-formation of language teachers (Miller et al. 2017).

He rejects the grammar-translation method because it is not useful for teaching active language use. He does not entirely rely on

the natural (direct) method and language environment. Attention to form should be given where there are differences between Lithuanian as L2 and the students' L1. This is the essence of the contrastive approach. As the term "contrastive" was not yet coined at that time, Lemchenas uses "formal logic" or "formal linguistic thinking" to convey the idea of drawing parallels between the grammars of L1 and L2. This is illustrated with the quotation provided in Section 3 where differences between case markers and functions in Yiddish and Lithuanian are discussed.

In the Lithuanian (and the Baltic) context of that era, educators were trying to find a balance between education in mother tongue and successful teaching of the official language to minorities. This is quite different from the so-called old Western nations where everyone was supposed to study at the majority schools without any L1 language support ("sink or swim"). At the same time, in Lithuania, there were suggestions to teach subjects such as Lithuanian literature, history, geography and sports in Lithuanian (this was introduced in 1936). This created mixed feelings among some Jewish educators (see discussion in the periodical *Mūsų garsas*, described in Verschik 2013). It appears that Lemchenas (1924a) held a middle-ground position when he mentioned that some subjects like science could be taught in the majority language because language is not a goal in itself but an instrument to learn other things, which is close to the modern concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

From various accounts (Lemchenas 1924a, Žukaitė 2010), it appears that textbooks and readers of Lithuanian for speakers of Lithuanian as L1 were used to some extent in non-Lithuanian medium schools. If in the 1920s, few Lithuanian textbooks for speakers of other languages existed and those were not suitable for schools ((Lemchenas 1924b, Verschik 2005 on Yiddish-medium textbook by Avrom Šulman (Abraomas Šulmanas), more textbooks appeared in the 1930s. Veronika Žukaitė (2010) provides a list of Lithuanian as L2 textbooks, which can be divided into two

categories: for “non-Lithuanians” (that is, speakers of other languages) and for Jewish students, speakers of Yiddish (with a couple of Hebrew-medium textbooks). In some textbooks, grammar explanations were absent and they look like conversation books where Lithuanian sentences appear with Yiddish translation; yet others do have explicit discussion of various grammar points (Žukaitė 2010: 323–326). Since Žukaitė (2010) as well as Šetkus (2017) are historians, their studies have a different purpose and, understandably, they do not concentrate on how grammar was presented in the books. In future, it would be instructive to examine the textbooks for a particular group of learners, that is, Yiddish-speakers, in order to establish whether there are elements of the contrastive approach.³

Discussions concerning the teaching of Lithuanian to speakers of other languages continued in the 1930s. For instance, Simonas Vainbergas (1934) published a book on teaching of Lithuanian,⁴ and it would be useful to analyse it and establish whether his views and recommendations were similar to those of Lemchenas. In an anonymous article in the Lithuanian-language Jewish weekly, *Apžvalga* (17.07.1938), an author argues against the view that Lithuanian should be taught by native speakers of Lithuanian only (*Lietuvių kalba* 1938). The author states that it is quite the opposite, as non-monolingual teachers have already mastered at least one foreign language and thus understand better what kind of explanation their students need. This resonates with Lemchenas’ (1928) idea that the teaching of Lithuanian is similar to the teaching of foreign languages and teachers of Lithuanian should relate to this experience. It is noteworthy that until recently the atmosphere in the West has been rather different; in the framework of monolingual ideology, it was not required from teachers to know the languages of their students. It is true that immigrant students attending the same language class

³ It may still be problematic to find all existing textbooks. For instance, Žukaitė (2010: 315) mentions that she was unable to find the textbook by Pranas Viknonis.

⁴ I was unable to find the book so far; I became aware of its existence from Žukaitė (2010: 319.)

are of diverse backgrounds and do not share a common language. Yet, in general, bilingual teachers in the past were considered less valuable than monolingual native speakers. Nowadays, attitudes are changing, and the advantages of multilingual teachers are acknowledged and appreciated by scholars (see Pavlenko 2003, Higgins and Ponte 2017).

Although the contrastive approach has its limitations, as structural approaches often do, because they do not consider the learners' personality and extra-linguistic factors, it is still useful for pedagogical purposes (see Kupferberg and Olshtain 1996 on explicit contrastive instructions of difficult L2 forms). By arguing that teaching Lithuanian as L2 is a special kind of teaching, and claiming that explicit focusing on differences between grammars of L1 and L2 is necessary, Lemchenas expressed ideas that were ahead of his time and became mainstream only later. Namely, he suggested that the students' first language has relevance for the teaching and learning of Lithuanian, and that the languages should be compared and the differences in grammar explained.

On a more general note, this particular case demonstrates that some central ideas expressed by scholars working in major Western languages had actually been "there" much earlier, but due to the peripheral position of small countries and/or lesser used languages, like Lithuanian, they remained unknown in the wider scholarly communities. The years of Soviet domination that led to a complete isolation from the rest of the world, the censorship, the ban of all positive references to the period of independence, and inevitable marginalisation of everything written in languages other than Russian have increased this gap even more. The current paper highlights the fact that studies on language teaching discourses in small countries/communities of lesser used languages could contribute to the history of ideas and a better understanding of the development of the discipline.

REFERENCES

- Block, David. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Corder, Pit Stephen 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–169.
- Hennig, Barbara Bycent. 2010. Language learning as a practice of self-formation. *International Journal of Multilingualism* 7 (4), 306–321.
- Higgins, Christina; Ponte, Eva. 2017. Legitimizing multilingual teacher identities in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 101 (S1). Transdisciplinarity and Language Teacher Identity, 15–28. <https://doi.org/10.1111/modl.12372>
- Ellis, Rod. 2020. A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching* 54 (2), 1–16. doi:10.1017/S0261444820000038
- Kasekamp, Andres. 2010. *A History of the Baltic States*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Kaubrys, Saulius. 1991. Bendrieji žydų pradinųjų mokyklų padėtis Lietuvoje 1918–1940 m. bruožai [The general situation of Jewish primary schools in Lithuania during 1918–1940]. *Mokslinės konferencijos „Lietuvos žydų šveitimas ir kultūra iki katastrofos medžizga“ – Materialn fun der visnšaftlexer konferents „Jidiše bildung un kultur in Lite bizn xurbn“* [Proceedings of the scientific conference „Lithuanian Jewish education and culture before the Holocaust]. Vilnius: Vilnius žydų nacionalinė mokykla, 20–30.
- Kupferberg, Irit; Olshtain, Elite. 1996. Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness* 5 (3–4), 149–165.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Lietuvių kalba mažumų mokyklose [Lithuanian language in the minority schools]. Apžvalga, 17.07.1938.
- Lemchenas, Chackelis. 1924a. Lietuvių kalbos vadovėlių reikalu [On the subject of Lithuanian language textbooks]. *Mūsų garsas*, 24.10.1924.
- Lemchenas, Chackelis. 1924b. (Review) Людаś Гира. Русско–Литовская (?) грамматика, учебникъ и самоучитель. Ковно. Издание Эхо – Aidās 1924. Kaina 4 l. [Liudas Gira. Russian–Lithuanian (?) grammar, text-

- book and self-instruction book. Kaunas. Published by Aidas 1924. Price 4 Litas]. Lietuva, 30.10.1924.
- Lemchenas, Chackelis. 1928. Kuo skiriasi lietuvių kalbos ir literatūros mokymas nelietuvių mokykloje nuo to paties dalyko mokymo lietuvių mokykloje [How teaching of the Lithuanian language and literature in non-Lithuanian school differs from the teaching of the same subject in Lithuanian schools]. *Švietimo darbas* 9, 1210–1227.
- Mendelsohn, Ezra. 1983. *The Jews of East Central Europe between the World Wars*. Bloomington: Indiana University Press.
- Miller, Elizabeth R.; Morgan, Brian; Medina, Adriana Lorena 2017. Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal* 101 (S1). Transdisciplinarity and Language Teacher Identity, 91–105. <https://doi.org/10.1111/modl.12371>
- Nevalainen, Terttu. 2015. What are historical sociolinguistics? *Journal of Historical Sociolinguistics* 15 (1–2), 243–269. DOI 10.1515/jhsl-2015-0014
- Pavlenko, Aneta. 2003. “I never knew I was a bilingual”: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education* 2 (4), 251–268. 10.1207/S15327701JLIE0204_2
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Šetkus, Benediktas. 2017. Valstybinės kalbos mokymas Lietuvos žydų gimnazijose ir progimnazijose 1919–1940 metais [Proficiency in the state language in Lithuania’s Jewish gymnasiums and pro-gymnasiums in 1919–1940]. *Istorija/History* 108 (4), 67–96.
- Vainbergas, Simonas. 1934. Kaip dėstyti lietuvių kalbą nelietuvių pradžios mokyloje [How to teach Lithuanian in non-Lithuanian primary school]. Kaunas.
- Verschik, Anna. 2005. The first textbook of Lithuanian for Yiddish-speakers. *Archivum Lithuanicum*, 7, 139–153.
- Verschik, Anna. 2010. Istorinės socioligvistikos link: savaitraštis Apžvalga (1935–1940) ir Lietuvos žydų tapatybės pokyčiai [Towards historical sociolinguistics: the weekly Apžvalga (1935–1940) and changes in the identity of Lithuanian Jews]. Jurgita Šiaučiūnaitė–Virbickienė (ed.). *Abipusis pažinimas. Lietuvių ir žydų kultūriniai saitai*. Vilnius: Vilniaus Universiteto Leidykla, 183–200.

- Verschik, Anna. 2013. The Lithuanian–language Jewish periodicals *Mūsų garsas* (1924–1925) and *Apžvalga* (1935–1940): A sociolinguistic evolution. *Polin* 25, 293–305.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton de Gruyter
- Žukaitė, Veronika. 2010. Bandymai mokyti žydus lietuvių kalbos tarpukario Lietuvoje: mokomųjų priemonių tyrimas [An attempt to teach Lithuanian language to the Jews in the interwar Lithuania: a research on teaching materials]. Jurgita Šiaučiūnaitė–Virbickienė (ed.). *Abipusis pažinimas. Lietuvių ir žydų kultūriniai saitai*. Vilnius: Vilnius University Press, 311–331.

RESÜMEE

CHACKELIS LEMCHENAS, KONTRASTIIVNE LINGVIST ENNE KONTRASTIIVSET LINGVISTIKAT

Anna Verschik

Artiklis analüüsitakse Leedu keeleteadlase, toimetaja, tõlkija ja leedu keele õpetaja Chackelis Lemchenase (1904–2001) vaateid leedu kui teise võõrkeele õpetamise kohta vähemusrahvuste koolides. Chackelis Lemchenas, mitmekeelne inimene, kes õppis leedu filoloogiat kuulsal Jonas Jablonskise (1880–1930) juures Vytautas Magnuse ülikoolis, oli mitmeid aastaid leedu keele õpetaja jidiši- ja heebreakeelsetes koolides. Pärast iseseisva Leedu Vabariigi sünni 1918. aastal kasvas järsult vajadus õpetada leedu keelt teiste keelte kõnelejatele, samas ei olnud koolid selleks valmis, õppevahendid, meetodid ja õpetajad puudusid ning tihtilugu õpetati vähe- muste koolides leedulastele mõeldud leedu keele õpikute järgi. Chackelis Lemchenasel oli selge ettekujutus, et keelekeskkond iseenesest ei garanteeri keeleomandamist ja et leedu keele õpetamine on sarnane võõrkeele õpetamisega. Artiklis analüüsitakse kolme Lemchenase selleteemalist kirjutist. Leides, et tõlke-grammatika meetod ei sobi suhtluse õpetamiseks, rõhutas ta siiski, et eksplitsiitne grammatika õpetamine on vajalik seal, kus kahe keele struktuurid erinevad. Õpilased on omandanud vähemalt ühe keele ja sellele keelele tulebki toetuda. Seda võib pidada algeliseks kontrastiivseks lähenemiseks. Kontrastiivse lingvistika mõiste, uurimisala ja sellel põhinev keelepädagoogika tekkis Läänes pärast II maailmasõda. Seetõttu on oluline märgata, et Ida-Euroopa ja eriti hilise moderniseerimisega väikerahvaste sotsiolingvistiline olukord ja seega ka riigikeele õpetamise kontekst erineb läänemaailma omast, kus on üsna kaua valitsenud ükskeelne ideoloogia ja on arvatud, et muukeelsed peaksid oma keelest võimalikult ruttu loobuma enamuskeele kasuks. Leedu on väikeriik, leedu keelt oskavad vähesed uurijad ning vanad allikad on raskesti tuvastatavad

ja kättesaadavad. Seetõttu on Chackelis Lemchenase mõtted jäänud laiemale uurijate ringile tundmata. Ometi on lingvistiliste ideede ajaloo mõistmise jaoks oluline vaadata ka olukorda väljaspool Lääne konteksti ja otsida informatsiooni vähem kasutatud keeltes.

Võtmesõnad: leedu keel, keeleõpetamine, keeleõppimine, Chackelis Lemchenas, ajalooline sotsiolingvistika

Anna Verschik is a professor of general linguistics at Tallinn University. Her scholarly interests lie in the area of language contacts and multilingualism. She has published articles on sociolinguistics and contact-induced language change in various setting of the Baltic region.

VÕÕRKEELE OMANDAMISE KOGEMUSED EESTLASTE MÄLESTUSTES JA ARVAMUSTES

Miina Norvik, Renate Pajusalu

Annotatsioon. Keele omandamine sõltub suuresti omandaja motivatsioonist, keskkonnast, kus omandamine toimub, ja sellest, millised emotsioonid keelega seostuvad. Artiklis analüüsime 32 eestlase intervjuudes esinenud meenutusi ja arvamusi võõrkeele omandamise kogemuste kohta. Intervjuud toimusid aastatel 2020–2021. Vastajad olid siis vanuses 9–73 aastat, mistõttu hõlmavad nende keeleomandamise kogemused pika perioodi alates 1960. aastatest. Vaatleme nii seda, mida inimesed on õelnud kooli võõrkeeleõpetuse kohta, kui ka seda, millised kogemused on neil keele omandamisega väljaspool klassiruumi. Artiklist selgub, et kuigi meetodiliste võtete kohta olid arvamused erinevad, peeti kasulikuks ka traditsioonilisi meetodeid (jutustamine, kirjalike harjutuste tegemine jms). Leidus nii neid, kes grammatika õppimist pooldasid, kui ka neid, kes selle vajalikkuses kahtlesid. Väga oluliseks osutus õpetaja isiku ja õpperühma mõju, samuti rõhutati motivatsiooni alla liigituvaid faktoreid (nt vajadus ja/või huvi). On selge, et inimene ei suuda päris täpselt keeleomandamisprotsessi tagantjärele meenutada, kuid ka meelde jäänud detailid on kõnekad ja näitavad nii õppemeetodite kui ka klassivälise keskkonna olulisust.

Võtmesõnad: motivatsioon, õppemeetodid, keeleteadlikkus, keelevaist, eesti keel

I. Sissejuhatus

Mitme keele õppimine ja oskamine on Eestis olnud tavaline. „Kolm kohalikku keelt“ (vt nt Raag 2008: 163) on küll aja jooksul muutunud, st kolmik eesti, vene ja saksa keel on asendunud kolmikuga eesti, vene ja inglise keel, kuid mitme keele oskamine vähemalt

mingil tasemel on olnud eestlaste seas tavaline (vt ülevaadet eri kooliastmetes õpetatavatest keeltest Eesti keeleseisundi uuringust Lukk *et al.* 2017). 2021. aasta rahvaloenduse andmetel ei oska Eestis ainult 24% inimesi ühtegi võõrkeelt (Rahvaloendus 2021). Enim osatakse inglise ja vene keelt, suhteliselt palju on ka soome keele eri tasemel oskajaid, saksa keele oskus jääb mõnevõrra soome keele oskusest tahapoole (*ibid.*). Statistilised andmed iseloomustavad rahvastiku keeleoskust tervikuna, kuid ei võimalda anda ülevaadet kogemustest, mida keeltega tegelemine inimesele annab. On oluline uurida detailselt ka mitme keele kasutajate elukogemust (Kramsch 2009: 2), mida siinses uurimuses teemegi.

Artiklis analüüsime 32 eri vanuses ja taustaga eestlase vastuseid küsimustele võõrkeeleõppe kohta. Materjal on kogutud poolstruktureeritud intervjuude abil, mis toimusid aastatel 2020–2021. Uurimuse põhilised eesmärgid on välja selgitada, milliseid keeli on intervjuueeritavad õppinud/omandanud ja millisena näevad nad oma võõrkeele omandamise protsessi, kas siis tagantjärele või parasjagu selle sees olles ja ennast kõrvalt vaadates. Keskendume sellele, milliseid tegureid inimesed võõrkeele omandamisest rääkides esile tõstsid, olgu need õppimist soodustavad või pärssivad. Kuna enamikul vastanutest on olnud kokkupuuteid enam kui ühe võõrkeelega, on ootuspärane, et kogemused erinevad keeliti. Analüüsi tulemused võiksid aidata nii õpetajal kui ka (ise)õppijal õppeprotsessi mõtestada ning sealjuures paremini mõista, millest võiks tulemuslikus keeleõppes kasu olla. Kuigi valim ei ole esinduslik, kõlab analüüsi kaudu siiski 32 Eesti inimese hääl.

Uurimus seostub klassikaliseks saanud rahvalingvistikaks nimetatud sotsiolingvistika suunaga, mis tegeleb igasuguse mitte-professionaalse keeleteadmisega (nt Niedzielski, Preston 2010). Samas uurime keeleteadlikkust ka laiemalt, sest mälestuste või tunnetuste kirjeldustest paistavad läbi ka üldised teadmised keele kohta. Võõrkeele õppimise kontekstis on keeleteadlikkusest (*language awareness*) räägitud kui õppija oskusest oodata võõrkeelelt teatud omadusi ja seega seda keelt kergemini õppida (Cook 2016: 51). Eesti

keele kui võõrkeele õppimisega seotult on vaadeldud (meta)keelelist teadlikkust, mille all mõeldakse eelkõige grammatika ja sõnavara teadvustatud analüüsimist (vt nt soome keele õppimise kohta Kaivapalu 2010). Samuti on keelelisest teadlikkusest olnud juttu seoses mitmekeelsusega ja inimese võimega keeli üksteisest lahus hoida (Verschik 2019).

Keele omandamisel on palju subjektiivseid aspekte, kuna keel üldiselt ja iga keel eraldi võetuna on seotud inimese tunnetuse, mälestuste ja emotsioonidega (Kramsch 2009: 5). Üks võimalus vaadelda keele omandamist omandaja perspektiivist on kasutada omandajate endi kogemusi, näiteks õpipäevikuid, diskursuse täiendamise ülesandeid või suulisi intervjuusid (*ibid.*, 5–6). Sellisena võib keele omandamist pidada keelelise eluloo üheks aspektiks (Niedzielski, Preston 2010; Hippi *et al.* 2020).

Inimeste mälestustes keele omandamise kohta on palju sellist, mida saab vaadelda keeleõppe (de)motivatsioonina. Motivatsiooni ongi peetud keele omandamise efektiivsuse üheks kõige olulisemaks faktoriks. Klassikaliselt on motivatsiooni jagatud integratiivseks ja instrumentaalseks (Gardner, Lambert 1972). Integratiivse motivatsiooni aluseks on soov integreeruda teise kultuuri, instrumentaalne motivatsioon aga lähtub konkreetsest vajadusest, näiteks sooritada eksam, saada hea töökoht või palgalisa (*ibid.*). Need motivatsioonitüübid esindavad tegelikult suurt hulka erinevaid motivaatoreid, mida võib jagada ka vastavalt sellele, kas need on tingitud eelkõige sisemisest soovist keelt õppida või loodetud kasust selle õppimisest. Loomulikult töötavad erinevad motivaatorid tihti koos ja alati pole võimalik öelda, mis paremaid õpitulemusi kaasa toob, samas pärsib motivatsioonipuudus igal juhul keeleõpet (Cook 2016: 152–157).

Gardneri (1985) sotsiaalhariduslikule mudelile, mis põhineb eristusel integratiivne vs. instrumentaalne, on ette heidetud seda, et see võtab arvesse ennekõike sotsiaalset keskkonda ega pööra tähelepanu õpimotivatsooni kognitiivsetele aspektidele (Dörnyei, Al-Hoorie 2017: 456–457). Nii võibki hilisemates uurimustes integratiivse motivatsiooni asemel leida näiteks motivatsioonisüsteemi,

mille keskmes on see, millisena õppija ise end näha tahab, millised võiksid olla teiste ootused talle ning milline on õpikeskkond (*L2 Motivational Self System*; *ibid.*). Gardner on ka ise hiljem rõhutanud klassiruumist lähtuva õpimotivatsiooni osatähtsust, milles on oluline õpetaja isik, klassis valitsev atmosfäär jms (vt nt Gardner 2007: 11). Kuna kõik intervjueeritavad töid muu hulgas näiteid klassiruumis aset leidnud võõrkeeleõppest, leidsid mainimist pigem just seda tüüpi motivatsiooniga seotud tegurid.

Klassiruumi kontekstis ongi eraldi vaadeldud just konkreetse õpituatsiooni motivatsiooni, milles omakorda saab eristada kursuse-, õpetaja- ja õpirühmaspetsiifilisi motivatsioonikomponente (Dörnyei 2001: 112–113). Mitmes varasemas uurimuses on eriti rõhutatud õpimotivatsiooni sõltumist õpetajast (Dörnyei 1994; Kikuchi 2009; Matsumoto 2011). Samas võib õpetaja isiku mõju osatähtsus erineda tulenevalt keeleõppe faasist. Näiteks on Matsumoto (2011) uurimuse kohaselt õpetaja isikul suurem mõju motivatsioonile pigem keeleõppe algusfaasis ning aja jooksul omandavad suurema kaalu õppemeetodid. Teisalt on ka uurimusi, kus on näidatud, et õpetaja isiku roll on olulisem täiskasvanute (nn L3) õppes, mitte niivõrd laste keeleõppes (Gabrys-Barker 2013).

Motivatsiooni mõjutavad ka õpetamismeetodid ja õppetegevused. Üldiselt tuuakse teise keele omandamise teaduslikes käsitlustes välja, et keele õppimist soodustavad haaravad, aktiivsed ja jõukohased õppetegevused (vt nt Kitsnik, Mikk 2021: 154). Intervjueeritavad aga tavatsevad väljendada arvamust eelkõige konkreetsemate õppetegevuste ja grammatika õpetamise kohta, kasutades selleks endale arusaadavaid kirjeldusi. Näiteks võib pärssivana mõjuda liiga kiire tempo, liigne grammatikakesksus ja suhtlusvõimaluste piiratus (vt nt Jaapani kohta Kikuchi 2009). Eksplitsiitsete grammatikareeglite esitamine keeletunnis on tegelikult 20. sajandi üks enim debateeritud küsimusi võõrkeeleõppe metoodikas. Nimelt reaktioonina sajanditepikkusele kirjalike tekstide lugemisele ja kontekstivabade harjutuste tegemisele (nn traditsiooniline meetod, vt nt Kitsnik, Kromberg 2022) tekkis mitmeid meetodeid, mis eitasid

grammatikareeglite kasulikkust. Viimasel ajal on siiski rõhutatud, et struktuuri tutvustamine on samuti oluline (Hudson 2008), grammatikareeglite esitamisel võiksid olla märksõnadeks mõõdukus ja kommunikatiivne harjutamine (vt Cook 2016: 49–51; Kitsnik, Kromberg 2022).

Inimesed õpivad võõrkeelt erineva edukusega. Ka sarnase motivatsiooniga ja sama vanad inimesed võivad võõrkeeleskuse poolest olla väga erinevad. Keelelist võimekust (*aptitude*) või ka vaistu (*knack*) on nähtud pigem osavõimete koosmõjuna. Nende hulka võib lugeda näiteks foneetilise võimekuse (võime eristada ja produtsseerida häälikuid), grammatika analüüsi võime ja mälu omadused (vt ülevaadet Cook 2016: 162–163). Samuti on esile toodud võõrkeele omandamise edukuse seoseid isiksuse omadustega. Introverdid võivad olla paremad iseseisvas keeleõppes, ekstraverdid omandatava keele suhtlusesse kaasamisel (*ibid.*, 171). Tihti on inimestel arvamus oma keelelise võimekuse kohta, mis aga tegelikult ei pruugi täiel määral paika pidada.

Eestis on arvamus täiskasvanute võõrkeeleõppe kohta uurinud näiteks Svetlana Starikovitš oma magistritöös (2018), mille tarvis küsitles ta eri keelte õpetajaid. Tulemustest selgub, et õpetajate arvates on tulemuslikuks keele omandamiseks oluline nii sisemine kui ka väline motivatsioon. Mare Kitsnik ja Monika Sooalu (2020) on aga uurinud venekeelsete koolide 9. klassi õpilaste ja nende eesti keele õpetajate arvamus selle kohta, mis võib mõjuda võõrkeele omandamise protsessis demotiveerivalt. Sarnaselt Dörnyei (2001) toovad nemadki välja kolm suurt tegurite rühma: õpetajaga, õpeteemade ja -tegevustega ning õpperühmaga seotud tegurid, mida näeme ka meie intervjueeritavate vastustes.

Võõrkeele omandamise kohta tehtud uurimustes keskendutakse sageli sellele, miks keegi õpib mingit kindlat võõrkeelt (nt inglise keelt), kuid palju vähem on leidnud tähelepanu see, miks keegi õpib enam kui ühte keelt või kuivõrd muutub ajas motivatsioon (Dörnyei, Al-Hoorie 2017: 457; vt ka Waninge *et al.* 2014; Ushioda 2017). Eesti kontekstis on loomulikult väga oluline eesti keele kui

riigikeele õppimine teise keelena (vt nt Klaas-Lang, Praakli 2015). Siinses artiklis keskendume aga sellele, kuidas ja miks õpivad eestlased inglise, vene, prantsuse ja muid keeli. Meie intervjuueeritavate hulgas olid kõik (v.a üks algklassiõpilane) õppinud vähemalt kahte võõrkeelt. Tavapäraseks osutus pigem 3–4 võõrkeelt, mõni inimene oli jõudnud ka 6–7 võõrkeeleni.

Järgnevalt tutvustame siinse artikli aluseks olnud materjali ja meetodit (osa 2). Seejärel anname ülevaate intervjuueeritavate keelepagasist (osa 3), mis oli ühtlasi aluseks edasisele vestlusele (siinkohal täpsemale analüüsile) selle kohta, milliseid kogemusi neil eri võõrkeelte õppimisega on ning millised tegurid nende arvates võõrkeeleõppe tulemuslikkust mõjutavad (osa 4).

2. Materjal ja meetod

Analüüsitava materjali moodustavad 30 poolstruktureeritud intervjuud 32 eestlasega vanuses 9–73. Intervjuud toimusid Zoomis või Skype'is (kokku 20) või silmast silma (9), üks ka kirjalikus vormis Facebooki Messengeris. Põhjuseks oli asjaolu, et materjali peamine kogumisaeg jäi aastatesse 2020–2021, kui kehtisid laiaulatuslikud koroonapiirangud. Kuna veebivestlused tegime videosalvestustena, ei olnud tunda, et need oleksid kohapeal toimunud vestlustest oluliselt erinevad. Küll aga oli Messengeris toimunud vestlus napisõnalisem ja intervjuueeritav ei vastanud kõigile küsimustele.

Valimi puhul on tegu mugavusvalimiga, kuid pöörasime siiski tähelepanu sellele, et sekka satuks eri elualade esindajaid ning enam-vähem võrdselt oleks mehi ja naisi eri vanuserühmadest (vt ülevaadet lisas tabelist 1). Teadlik valik oli mõne õe-venna, abikaasa/elukaaslase, ema ja lapse kaasamine, et vaadelda ka seda, kuivõrd nende kogemused ja arvamused ühtivad. Abikaasasid/elukaaslasid oli kaks paari, keda otsustasime lindistada koos, kõiki teisi küsitlesime eraldi.

Kõigi vastanute emakeel on eesti keel ja põhiline elukoht on olnud Eesti, vaid üks 32 vastajast on viimasel ajal elanud pigem

välismaal. 11 vastanul oli intervjuu toimumisaja seisuga haridus omandamisel: nende seas oli 8 õpilast vanuses 9–16 aastat ja 3 üliõpilast vanuses 19–23 aastat. Ülejäänud 21 intervjuueeritaval (vanuses 27–73) oli üldiselt kõrgharidus, enamasti oli omandatud ka magistrikraad. (Vt täpsemini lisas olevast tabelist 1.)

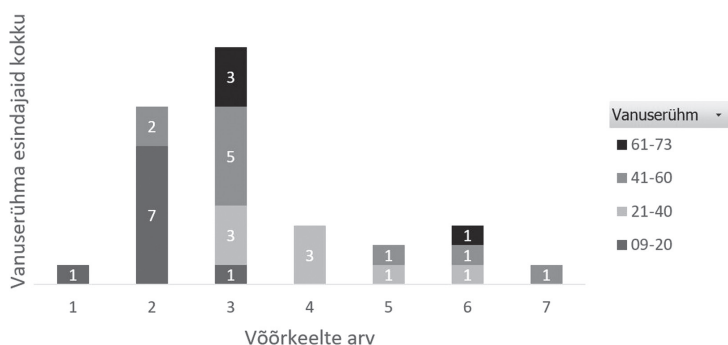
Intervjuude kogupikkus varieerus poolest tunnist pooleteise tunnini. Võõrkeelte õppimisega seotud küsimused moodustasid vaid ühe osa teemaderingist. Põhilisi teemaderühmi, mis osaliselt sarnanesid Soomes tehtud keeleliste elulugude intervjuudega (vt Hippi *et al.* 2020), oli neli: 1) enda ning vanemate ja vanavanemate keeleline taust, sh kokkupuuted murdekeelega; 2) emakeele ja võõrkeelte õppimise kogemus; 3) tähelepanekud enda ja teiste keelekasutuse kohta; 4) suhtluskäitumine. Siinses artiklis analüüsimise võõrkeele õppimisega seotud küsimuste vastuseid. Teemad 1–3 leiavad käsitlust ka Miina Norviku ja Renate Pajusalu (2022) artiklis, peamiselt küll muudest aspektidest kui keele omandamise seisukohast, kuid mõnevõrra on vaadeldud ka keele omandamist.

Intervjuude transkribeerimisel on tarvitatud eesti keele suulise kõne üleskirjutamisel kasutatavaid printsiipe (vt nt Hennoste *et al.* 2009 ja tingmärkide seletust artikli lõpus) ja veebipõhise kõnetuvastuse abi (Alumäe *et al.* 2018). Litereeringud kuulas üle ja täpsustas magistrant Saara Liis Jõerand. Selleks et tagada näidete parem loetavus, on jäetud märkimata pausid, intervjuerija tagasisidepartiklid ja muud vestluse kulu juurde kuuluvad nähtused, mis ei ole meie hinnangul olulised intervjuueeritavate arvamuste interpreteerimisel siinses lähenemises.

Intervjuude anonüümistamiseks oleme näidete esitamisel kasutanud neljast märgist koosnevaid lühendeid, kus N või M viitab vastavalt naisele või mehele, järgnev number vanusele ning viimane täht on suvaline eristaja.

3. Vastajate võõrkeelepagas

Võõrkeelte teema sissejuhatuseks palusime intervjueeritaval loetleda võõrkeeli, mida nad vähemalt mingil määral oskavad, näiteks on osalenud koolis keeletundides, käinud keelekursustel või neid mingil muul viisil omandanud. Joonisel 1 kajastuvad 31 vastanu andmed, kuna kirjalikult Messengeris peetud vestluses sellele küsimusele täielikult ei vastatud ja seetõttu ei saa siin selle intervjueeritava keelepagasit esitada.



Joonis 1. Õpitud võõrkeelte arv vanuserühmade kaupa (N = 31)

Nagu jooniselt 1 näha, jääb õpitud ja mingil määral omandatud võõrkeelte arv 21–60-aastaste puhul vahemikku 2–7, küündides enamasti kolme või ka nelja keeleni. Kõige homogeensemaks osutus kõige noorem vanuserühm (9–20-aastased), kes tõid välja kokku puuteid kuni kolme keelega. Nemad nimetasid inglise, saksa ja vene keelt, kuigi eri kombinatsioonides: a) üks vastaja oli õppinud ainult inglise keelt, b) viis vastajat inglise ja saksa keelt, c) kaks inglise ja vene keelt ning d) üks inglise, vene ja saksa keelt. Kõige mitmekesise mana paistsid silma aga kaks keskmist vanuserühma (vanusevahemikus 21–40 ja 41–60), mille 18 vastaja hulgas oli vaid 2 ühesuguse keelepagasiga inimest: mõlemad olid õppinud üksnes inglise ja vene keelt; ülejäänud 16 vastajat olid mingis eluetapis peale inglise ja vene keele õppinud ka muid keeli. Kõige vanemas vanuserühmas (61–73)

loetleti enamasti kolm võõrkeelt: kaks vastajat mainisid vene, soome ja inglise keele oskust, üks on õppinud vene, saksa ja inglise keelt. Üks sellest rühmast oli elu jooksul aga jõudnud õppida kuut keelt. (Vt keelteoskuse kohta ka kokkuvõtvat tabelit lisas.)

Sageduse järjekorras loetleti peale inglise ja vene keele veel järgmisi keeli: saksa (15 korral), soome (8), rootsi (5), prantsuse (5), hispaania (4), ladina (4), jaapani (3), itaalia (2), ungari, portugali, bulgaaria ja hiina. Lisas olevas tabelis 1 on esitatud ka iga inimese keelepagas eraldi, võttes aluseks selle järjekorra, mida inimene ise jutu käigus kasutas. Üldiselt kajastus järjekorras oskus (nagu inimene ise seda hindas), mõni aga võttis aluseks õppimise järjekorra. Siinkohal ongi oluline märkida, et ei joonis 1 ega tabel 1 (lisas) ütle midagi täpsemat keeleoskuse või -taseme kohta, vaid need näitavad üksnes seda, mitme võõrkeelega on inimene lähemalt kokku puutunud. Siiski ilmnevad tabelist mõned üldised tendentsid, nagu soome keele taandumine kahes nooremas vanuserühmas ja saksa keele valimine ühe kohustusliku keelena vene keele asemel nooremas vanuserühmas.

Kui tabelis 1 oleme sulgudes esitanud ka keeled, mille kohta hilisema vestluse käigus selgus, et intervjueeritavatele on filmidest/sarjadest jäänud külge vaid mõni sõna või fraas või ta tunnetab, et saab passiivselt mingist keelest aru näiteks mõne teise keele põhjal, siis ülaltoodud joonisel 1 me selliseid lisakeeli arvesse ei võtnud. Kõik loetletud keeled olid siiski aineseks edasisele mõttevahetusele võõrkeelte omandamise kogemuste üle, kätkeades ka keelte võrdlust ja muutusi ajas.

4. Võõrkeele omandamist mõjutavad tegurid

Võõrkeeleõppe teemadel vesteldes uurisime intervjueeritavatelt ennekoike nende kogemuste kohta võõrkeelte omandamisel: mis on mõjunud võõrkeeleõpet soodustavalt, mis pärssivalt? Järgnevalt võtamegi vaatluse alla võõrkeeleõpet mõjutavad tegurid, mida on vastustes välja toodud. Üldistatult joonistus välja viis põhilist tegurite rühma:

- 1) klassiruumi kontekst: õpetaja isik ja tema valitud meetodid, õpperühma koosseis (osa 4.1);
- 2) õppija enda panus õppimisse, sh praktiseerimisvõimaluste olemasolu ja nende kasutamine (osa 4.2);
- 3) eelkõige vajadusest ja/või huvist lähtuva motivatsiooni olemasolu (osa 4.3);
- 4) võõrkeelega kokkupuutumise algusaeg (osa 4.4);
- 5) individuaalne võimekus, sh keelevaist (osa 4.5).

Nende teguritega seoses leiab aga käsitlust ka see, miks üldse on keeli õpitud ja kuidas kogemused erinevad.

4.1. KLASSIRUUMI KONTEKST

Klassiruumis toimuvast keeleõppest rääkides tõstsid intervjuueeritavad ennekõike esile õpetaja isiku, õpetamismeetodite ja õpperühmaga seotud tegureid (vt vastavalt osa 4.1.1–4.1.3).

4.1.1. ÕPETAJA ISIK

Võõrkeeleõppe üle arutledes nimetati intervjuudes kõige sagedamini õpetaja isikut kui määravat tegurit. Näidetes (1) ja (2) ütlevad intervjuueeritavad otse, et nende võõrkeeleõppe on *kinni õpetajas* (1), *et kesse karakter on* (2). See tulemus on kooskõlas varasemate uurimustega, kus on näidatud, et õppijate motivatsioon sõltub suuresti õpetajast (nt Dörnyei 1994, 2001; Kikuchi 2009; Matsumoto 2011). Kuigi uurimustes võidakse vahet teha õpetaja isiksusel ja käitumisel (vt nt Matsumoto 2011: 41–42), on need omavahel põimuvad tegurid siinkohal võetud kokku õpetaja isiku alla.

- (1) *ma arvan et väga palju võõrkeele õppimises on kinni õpetajas, et milline see õpetaja on, kes sulle seda tundi annab. sest et no inglise keel on mulle alati meeldinud, kas see on nüüd selle pärast, et ma oskan seda või see oli minu jaoks kerge või siis ka õpetajad, sest ma mäletan, et mul on alati väga toredad inglise keele õpetajad olnud.* (N23g)

- (2) *see on jälle vaata see, et mis kes on see õpetaja onju, et minu jaoks on see alati hästi oluline olnud. et nagu **kesse karakter on**, et **kas ta suudab sind inspireerida**, kuidas ta oma tunnid üles ehitab ja nii edasi* (M35h)

Õpetaja mõju võidi väljendada otseselt (vt 1–2), kuid see võis tulla esile ka kaudsemalt. Tihti sai positiivse hinnangu õpetaja, kes on nõudlik, aga samas suudab luua meeldiva atmosfääri (3). Mõnusat õhkkonda näisid enam hindavat nooremad inimesed, kes veel koolis käivad või kellel on kool alles hiljuti lõpetatud. Vanemate hulgas võidi nõudlikkust mainida positiivsena ka ilma pehmendavate täiendusteta (*oli väga range ja nõudlik*, N69q).

- (3) *mul oli algkoolis oli saksa keele õpetaja niisugune **karm**, aga **hästi-hästi nagu tore** ja ta **mõistis nalja ja temaga sai nalja teha**, aga ta nagu **oli nõudlik**. /.../ sa **ikkagi nagu õppisid midagi**, aga sai ka nagu **mugavalt ennast tunda**.* (M16c)

Vastandina tundidele, kus on hea olla ja on tunne, et ka võõrkeele- oskus areneb (*sa ikkagi nagu õppisid midagi*, vt näide 3), kirjeldati võõrkeeleõpet pärssivatena olukordi, kus õpetaja saab vale vastuse korral kurjaks (4) või häbistab klassi ees (5). See on inimeses põhjustanud kartust üldse midagi küsida (4) või üldisemalt tekitanud vastumeelsust keelt õppida (5). Siinkohal võib paralleele tõmmata Kitsniku ja Soovalu (2020) korraldatud uurimusega 9. klassi õpilaste seas, kus õpetajaga seotud demotiveerivatest teguritest tõusis kõige tugevamalt esile just õpetaja ebasõbralikkus (vt ka osa 1).

- (4) *kui sa segamini ajad, siis õpetaja saab kohe kurjaks, seega sa ei julge enam küsida uuesti, et kas ma ikka tean õieti, kas ma ikka mäletan õieti ja see ongi see asi, mis võib-olla siis on see **kõige suuremaks takistusfaktoriks**, eriti **saksa keeles lihtsalt ma kardan õpetaja käest küsida**.* (N14d)
- (5) *meil oli ikkagi hästi see, et, et õpi pähe ja kui **kui sa mingi vea teed**, siis pigem tuuakse klassi ees see välja. et mul tekkis hästi kiiresti vene keele vastu vastumeelsus ja ma tegelikult vene keelt nii-öelda*

esimest korda hakkasin õppimist nautima alles gümnaasiumis. kui tuli uus õpetaja gümnaasiumisse astudes, et et siis ma sain esimest korda mingisuguse eduelamuse vene keelest. (M29f)

Intervjuude põhjal ei saa anda ühest vastust küsimusele, kas mingil juhul võiks õpetaja roll olla olulisem, näiteks keeleõppe algusfaasis või täiskasvanuõppes (Matsumoto 2011; Gabrys-Barker 2013; vt ka osa 1). Oli nimelt neid, kellel võõrkeeleõppe tulemuslikkus sõltuski peaaesjalikult õpetajast. Samas on intervjuudest siiski näha tendentsi, et õpetaja isik ja tema loodud tunni atmosfäär on olulisem noorematele vastanutele või vanematele vastanutele kooliaega tagantjärele meenutades, st kooli keeleõppe kontekstis.

4.1.2. ÕPETAMISMEETODID

Sarnaselt õpetaja isikuga mõjutavad õppeprotsessi ka õpetamismeetodid ja konkreetsemad õppetegevused (vt ka osa 1). Intervjuueeritavad oskasid tuua esile meetodeid, mis on neile sobinud/meeldinud ja mis mitte. Alati ei ole siiski intervjuus öeldu põhjal üheselt võimalik järeldada, kas inimene räägib meeldivusest või kasulikkusest. Enamasti ei räägitagi neist kahest ilmselt eraldi, kuna keeleõppele mõeldes tundub, et meeldiv on olnud üldjuhul ka kasulik. Nõnda nimetati positiivses kontekstis mitmeid õppetegevusi, millest nii mõndagi on tänapäeva õppemetoodikas ka kritiseeritud: tahvli juures kirjutamine (M13b), jutustamine (N23g (vt 6), M29f, M57k), tekstide ettelugemine ja tõlkimine (N69q, M57k), tuupimine ja sõnade päheõppimine (N40i, N57m). Nooremad vastajad tõstsid meeldivatena esile veel rühmatöid ja harjutusi internetikeskkondades (nt Kahoot). Üks õpilane vastandas töövihikuharjutusi ebameeldivatele õpikuharjutustele (M10a).

- (6) *jutustamised on kindlasti see üks asi, sellepärast et **sa pead enda jaoks seda teksti mõistma, sa pead selle teksti läbi töötlema ja sa pead seda oskama sõnadega edasi anda.** ma võib-olla nii-öelda niukseid, siukseid, sõnade töid, mis on kindlasti küll ka olulised,*

*aga neid ma ei tooks sinna väga sisse. et see ongi lihtsalt see, et sa võtad selle sõna, sa õpid selle sõna lihtsalt pähe, et saada enda tunnikontrolli või kontrolltööle hea hinne. /.../ ma arvangi et siuksed **jutustamised ja teksti läbitöötlemised ja grupitööd** on nagu sellised, mis minu enda arvates **arendavad seda keeleoskust kõige kõige paremini**.* (N23g)

Mõnda õppemeetodit nimetas ainult üks vastanu, kuid neidki näiteid on huvitav tähele panna. Näiteks rääkis M34g kasulikust ja toredast vene keele vihikust, mida kasutati terve kooliaja vältel ja kuhu tuli kirjutada *kõik tähtsad asjad*, käänded ja *pamjatnikud*, ja millest sai järele vaadata, kui meelest läks. Sama inimene pidas tüütuks seda, kui õpetaja jääb liiga kauaks ühe teema juurde ja püüab asja lõpuni selgeks õpetada. Seega tuleb tõdeda, et niisamuti, nagu võidakse ette heita liiga kiiret tempot (nt Kitsnik, Sooalu 2020: 136; aga ka Kikuchi 2009), võib ka liiga aeglane tempo osutuda ebameeldivaks. Ühtlasi peegeldab see arvamus õppija soovi võõrkeelesõppes mingile arvestatavale keeleoskustasemele jõuda ja mõistmist, et päris veatult võõrkeelt niikuinii ei omandata. Otsesemalt või kaudsemalt ilmnis soov efektiivse keeleõppe järele nii mõneski intervjuus (vt ka näiteid 11 ja 12 allpool).

Kui meeldivuse ja kasulikkuse vahel siiski tunnetati teatavat vastuolu, toodi see ka eraldi välja. Näiteks nii N40i kui ka N57m pidasid sõnade päheõppimist pigem ebameeldivaks, kuid nägid selles ometi töötavat meetodit, et võõrkeeles üldse mingile tasemele jõuda (7). Just *päheõppimist* ja *tuupimist* tajus nii mõnigi teine negatiivsena (M13b, N16e, N19d, M23g, M29f, N57n). On selge, et *tuupimine* (enamasti mõeldakse sõnade või luuletuste päheõppimist) ei saagi otseselt kellelegi meeldida (*tuupima* on juba ise negatiivse konnotatsiooniga sõna), kuid eriarvamusi oli just selles, kas see võiks ka kasulik olla (vrd näiteid 7 ja 8). Tuupimisega seostuvaid sõnadetöid nimetas paar vastanut ka kui põhilist hirmu ja ebameeldivuse allikat võõrkeeleõppes (N13c, M23g, N50l).

- (7) *ma pean tuupima, et täpselt see, mida Lauri Leesi ütleb, et keelt peab tuupima. kui ma olen tuupinud, siis on nagu kõik okei.* (N57m)
- (8) *kuidagi ei läinud mulle need keeled peale, et, seal oli nagu tuupida vaja ja tuupida pole ma kunagi viitsinud. kui ma asjast aru saan, siis mulle meeldib. aga kui ma pean tuupima hakkama, siis see mul \$ kooli ajal ka hästi ei \$ läind.* (M57j)

Tuupimise kõrval teine valdkond, mille kohta oli intervjuueeritutel vastakaide arvamusi, on grammatika õppimise meeldivus/kasulikkus. Seega nähtub, et niisamuti nagu keeleõppeteoreetikute seas on olnud eriarvamusi (vt osa 1), on ka keeleõppijate seisukohad erinevad. Meile vastanutest ühed pidasid grammatika õppimist mõttetuks või vähemalt teisejärguliseks (9), arvates et kõige olulisem on ikkagi suhtlusoskus ja -julge. Seevastu teised väljendasid soovi teada, *miks on see täht seal lõpus* (M27e). Valdavaks kujunes siiski seisukoht, mida ilmestab vähemalt viit keelt kõneleva N57p arvamus: grammatika ei ole tingimata meeldiv, aga ilma selleta ei ole võimalik keelt õppida (10). Selles peegeldub viimasel ajal taas levima hakanud lähenemine, et sobival määral võib grammatikareeglite õppimine olla kasulik (vt ülevaadet teemast nt Cook 2016: 49–51).

- (9) *minu jaoks see grammatika täna on teist, nii teisejärguline, et kas on see õige, või noh okei kui ma pean ametlikku kirja kirjutama, siis on ka ingliskeeles, ma panen, tegelt ma arvan ma panen ka pousse teinekord onju. aga noh, see oluline seal on see et sa oled selle mõte edasi andnud, et sul on julge rääkida. vot see on kõige tähtsam.* (N40i)
- (10) *peaks õpetama ikka sellel vanal täiesti klassikalisel viisil, et mina ei usu mingeid imeasju, et seal on põhiasi ju, et sa pead need grammatikalised põhitõed peavad sul ikkagi, sa pead saama aru, mis need seal on ja missugused pöördkonnad on, missugused on need ajavormid ja sa pead selle vastikud asjad endale selgeks tegema. ja siis muu asi on sõnavara juurde õppimine ja siis on see, kuidas see kõik nagu omavahel hakkab sujuma.* (N57p)

Paar intervjuueeritavat rääkis oma kokkupuudetest sellega, mida võiks käsitleda kui diferentseeritud keeleõpet. Näiteks kirjeldas oma olukorda vene keele tunnis kui *naljanumbrit* N50l, kuna tema kui vene keelt teistest paremini osanu saadeti ikka *lilli ostma* või *klassi-päevikut tooma*. Positiivse poole pealt meenusid mõnele teisele vastanule korrad, kui õpetaja oli andnud spetsiifilisi, kas sisult (M57k puhul) või tasemelt (M29f puhul) just talle sobivaid ülesandeid, mis olid huvitavad ja aitasid keele omandamisele kaasa.

4.1.3. ÕPPERÜHM JA TUNNIKESKKONNA MÕJU

Eraldi teemana tõstis mõni vastanu esile õpperühma mõju õpitu-lemustele, ennekõike küll juhul, kui õpperühmaga seostus negatiivseid kogemusi. Õpperühma kohesiivsust on varemgi nimetatud ühe olulise õpimotivaatorina (vt nt Dörnyei 2001: 122–123). Kooli kontekstis taandub rühma kohesiivsus tihti distsipliiniprobleemidele, mida meenutab N49k, kes nägi süüd lasuvat klassi poistel, kelle tõttu ei saanud õpetaja tervet tunni aega kasutada õppimisele (11). N57p pidas õpetajat aga täiskasvanuõppe keelekursustel vastutavaks selle ees, et ei püsita teemas (12). Mõlemast näitest kumab läbi keeleõppija soov keskenduda õppimisele ja areneda. Õpperühma puudutav seostub ühtlasi õpetaja isikuga, sest õpilased ei pea üldiselt heaks õpetajat, kes ei suuda luua õhkkonda, mis soodustaks õppimist (vt osa 4.1).

- (11) üks saksa keele õpetaja kogu aeg ja ega ta võib-olla õpetajana oli, oli, oli hea ja ja noh, aga aga põhi, mis ma mäletan, siis **põhi sel-line nagu aur seal tunnis läks korra loomise peale**, et meil olid rühmas sellised poisid, kes olid noh sek- ikka segasid vahele, tegid mingeid kohatuid nalju ja mäletan, et põhirõhk oli siis nende korralekutsumiseks, et see oli hästi tüütu, et et oleks võib-olla saanud. **kui oleks saanud korralikult niimoodi õppida**, et terve see neli-kend viis minutit oleks käinud keelega tegelend, et **kindlasti oleks parem olnud**. (N49k)

- (12) *aga ma olen sattunud mingisugustesse niisukestesse. tead, kus on mingisugused keskealised tädid, tahavad lihtsalt (..) õpetaja ei suuda distsipliini hoida, räägitakse mingeid muid asju ja, ja, ja noh, sa nagu üldse ei arene, niuksi rühmasid ja minu arust terve Eesti on täis mingisugust tädide rühmi, kõik käivad, istuvad seal ja jutustavad kümme aastat. ja see keel neil ka ei arene ja kõik nagu kuskil käivad (N57p)*

Kui üldiselt võiks eeldada, et inimesele ei meeldi, kui teda millekski sunnitakse, siis näiteks N36h tõstis keeletundi positiivses valguses esile just selle poolest, et tunnis kohustatakse rääkima, mis aitab tema arvates keelebarjäärist üle saada (13).

- (13) *see on hästi hea see just see tunnikeskond, kus sind sunnitakse rääkima, siis sa saad sellest barjäärist üle. ja siis see töötab hästi, noh, mis ma just selle prantsuse keelega nagu mõtlen. (N36h)*

4.2. ÕPPIJA (ALA)TEADLIK TEGUTSEMINE

Õpetaja ja tema valitud meetodite, aga ka üldisema klassikeskkonna kõrval kerkis olulisena esile ka õppija enda aktiivsus võõrkeele omandamisel. Ilmekalt sõnastas selle M57k, kes küsimusele, milliseid keeli ta koolis õppis, vastas *no vene keel ja inglise keel, õigemini mulle õpetati mõlemat*.

Üldiselt võis märgata, et ollakse teadlikud sellest, mis keele omandamisele kaasa aitab. Vastajad tõid välja konkreetseid tegevusi, mida nad võõrkeele oskamise nimel teevad või on teinud. Keele harjutamise eesmärgil on välismaal käies üritatud aru saada võõrkeelsest menüüst ja võõrkeeles ka tellida (M29f, N57p), eesmärgiks on seatud emakeelsete inimeste kõne kuulamine (N40i, N73r), tuttavaga on vastastikku keelt õpetatud (M67n). Alateadlikuma tegutsemise alla kuulub välismaa kirjasõbraga kirjutamine, mille peamine eesmärk ei olnud ilmselt keeleõpe (14).

- (14) *soome keelt ma oskasin, mul oli soome kirjasõbranna kunagi. ja alguses vanaema tõlkis ja mingi hetk oli siis kui vanaema suri ära, ka muidugi vahepeal, ja siis lõpus ma kirjutasin kirju ise otse paberi peale juba, et ma tegelikult pubekana oskasin soome keelt, tajusin juba nii palju nagu. aga noh, praegu lähed Soome, et sa tegelt palju lihtsamini räägid inglise keeles* (N40i)

Tänapäeval on võõrkeele, eriti inglise keele omandamise oluliseks allikaks saanud arvutimängud ja videod/sarjad. Kui nooremate vastanute puhul on esmaseks ajendiks lõbus ajaviide (M10a, N13c, M19d), siis vanematel tuleb ette ka tööalaseid videoid, mida on vaja vaadata (nt M57k). Üldiselt ei ole ekraanipõhine keeleõpe tavaliselt eesmärk omaette, pigem jääb inglise keel nende kaudu ise külge. Mõnevõrra teistsugust suhtumist oli märgata aga näiteks jaapani joonisfilmide vaatajatel, kes andsid mõista, et just filmide kaudu tekkis sügavam huvi selle keele vastu (15). Keeleõppeäppe ja *raamatukursusi* mainis ainult mõni üksik ning sedagi vaid esmase arusaamise hõlbustajana. Nii tõdes M29f, et ta saab menüüsid lugedes aru, *kus nüüd see õlleseksioon hakkas*.

- (15) [jaapani keel]: *sõbranna vaatas ja siis ma mõtlesin proovida, ma alguses arvasin, et see on natuke imelik see, aga siis vaatasin, et jess, oli jumala lahe ja siis kuidagi jäi külge*. (N13c)

Õppija teadliku tegutsemise all võib eraldi välja tuua eratundide võtmise, mis tüüpiliselt lähtub selgest (hariduslikust) vajadusest mingit keelt omandada või selle oskust parandada (N50l, M34g, vt ka 25 allpool). Eriti just need, kelle kooliaeg jäi osaliselt või täielikult nõukogude aega, mainisid inglise keele intensiivkursustel osalemist taasiseseisvunud Eesti vabariigi algusaastatel, kui ootamatult selgus, et inglise keelt on väga vaja.

Teine, täiskasvanute seas isegi olulisem aktiivne tegevus seostub võõrkeele õppimisega elust enesest. Kirjeldati nii üldisemaid (16) kui ka konkreetsemaid olukordi (17), milles on keelt lihtsalt olnud vaja ja on pidanud hakkama saama.

- (16) *aga noh, elus on see, et **nagu satud mingisse kohta ja mingit muud varianti ei ole**, siis nagu **hakkad ujuma lihtsalt** ja kuidagi kuidagi tuleb ja noh, ingliskeel on ju, noh, tänapäeval ei saa üldse üle ega ümber onju, kõik filmid ja kirjandus ja, ja noh, reisimine ja kõik nagu ilma, ilma keeleta on ikkagi väga keeruline.* (M35h)
- (17) *jah, ma olen vene keelt kasutanud esiteks ülikoolis oli ju sõjaline, mis oli vene keeles puhtalt. pärast seda ma töötasin kolm aastat. ma, ei kaks aastat, ma olin kolhoosis [elektroonika] tsehhis, kus **töölised olid venelased, kellega ma pidin iga päev rääkima.** ja praegu **ma pean rääkima oma Läti ja Leedu kolleegidega**, või Läti ja Leedu klientidega, vene keelt [...]* (M57k)

Teadlik tegutsemine on nii mõnelgi juhul tulenenud märkamisest, et võõrkeel ei püsi iseenesest ja seda on vaja alal hoida. Selleks on intervjuueeritavad kasutanud erinevaid meetodeid, näiteks (kergemapoolse) kirjanduse lugemist (18) või pikemat aega vestlusrühmas käimist (19).

- (18) [saksa keel]: *siis vahepeal ma **lugesin nagu mingisuguseid lihtsaid mingisuguseid naistekaid, et ära ei kaoks**, siis paar-kolm aastat ei teinud ju üldse midagi, **siis jälle võtsin mingid krimkad kätte** ja siis ma lugesin neid. ja nüüd ongi see seis sama, et ma nüüd ikka loen ja käin seal Saksamaal ka. aga kui ma rääkima peaksin hakkama, siis mul on ikkagi noh, ütleme enesekindlust, mitte mingisugust ei ole. sest ma pole ju üldsegi rääkind* (N57p)
- (19) [inglise keel]: *ja siis ma olen ju palju palju aastaid niimoodi **kord nädalas käinud niinimetatud kultuurivestlustel pühapäeviti**. noh see ei ole ka see, et ütleme esiteks me käime võib-olla pool aastat ainult või noh seitse kaheksa kuud äärmisel juhul, ja kindlasti mitte iga nädal, pikad vahed, ja viimasel ajal ja viimane aasta poolteist oli see lausa üle kor-, no ütleme et võib-olla aastas kümme korda.* (N57n)

4.3. MOTIVATSIOON

Motivatsiooni olemasolu on teise keele edukal omandamisel peetud üheks peamiseks keeleõppe efektiivsuse mõjutajaks (vt osa 1). Seda võivad suurendada või vähendada tegurid, mida on juba kirjeldatud osas 4.1, st õpetaja isiksus, õppemeetodid ja -materjalid, aga ka rühmas valitsev õhkkond. Osas 4.2 esitatud näited õppija teadlikust tegutsemisest mingi eesmärgi nimel on samuti seotud motivatsiooniga. Siinkohal vaatleme aga täpsemini juhte, kus intervjueeritav mainis mingil viisil motivatsiooni, ennekõike sisemist motivatsiooni, või tõi näiteid selle muutumisest ajas.

Mõni nimetas motivatsiooni otseselt (20), teised rääkisid vajaduse/väljundi nägemise olulisusest (21–22). Üldiselt võiski täheldada, et kui võõrkeele järele on tuntud vajadust, on ka õppimine edukas olnud. Näidetest (20–22) on ühtlasi näha, kuidas motivatsioon mingit keelt õppida on võinud elu jooksul muutuda. Sageli oli näiteks inglise keel (20–21), mille järele hakkas vajadus järjest enam suurenema pärast Eesti taasiseseisvumist (vt ka osa 4.2).

(20) *eks see on nagu kahest asjast koos, et esiteks, kuidas õpetaja mis metoodikat kasutab, teine asi on see, et kas sa näed motivatsiooni või kas sa näed sel väljundit või ei näe. sel ajal, kui sai see keskkool ja ülikool käidud sel ajal nagu ingliskeelel praktilist kasutust ei olnud* (M57k)

(21) *inglise keelega kuidagi ma ikkagi pikalt ei saanud aru, et miks ma teda pean õppima. et, et minu jaoks inglise keele vajadus tekkis alles kuskil kus seal kaheksandas klassis* (M29f)

(22) [vene keel]: *kui mul oli teda reaalselt vaja rääkida, siis ta tuli, aga kooli ajal oli ta ikka ikka kehvakene* (N57p)

Intervjueeritavate hulgas oli aga ka neid, kes kinnitasid, et on mõnd keelt õppinud pelgast huvist (vt 23–25), mitte niivõrd näiteks instrumentaalsest väärtusest lähtuvalt. Ka mõnes varasemas käsitluses on huvi välja toodud lausa eraldi motivatsioonitüübina, mis näiteks enamiku inglise keelt emakeelena kõnelevate õpilaste puhul on

ainuke töötav motivatsioon üldse (Hudson 2008: 109–111). Nagu selgus meie intervjuudest, on keel võinud olla aken vabasse maailma (23) ning keele vastu on võinud huvi äratada ka keele kõla või kirjapilt (24). Kuigi N49k puhul lisandus hiljem instrumentaalne väärtus, jõudis ta saksa keele juurde sedakaudu, et talle *hakkas see keel äkki nagu nii meeldima* (25). Sealjuures selgub, et huvi tekkimise taga polnud ei õpetaja ega tema valitud meetodid, vaid tõesti keel ise. Ühtlasi ilmestab näide (25) tegevusi, mida inimene pidas vajalikuks ette võtta, et keel ülikooli sisseastumiseks selgeks saada: eraõpetaja palkamine, sõnade väljakirjutamine, lugemine.

(23) tõelise innuga õppisin **ungari keelt**. ise. nii huvitav oli, sest me polnud ju eriti kuhugi välja pääsenud ja ja see **keel tundus mulle nii huvitav**, need õpikute järgi, mis siis saada oli. kui käisime Leningradis, siis seal oli müügil ungarikeelset kirjandust ja õpikuid, minu meelest need olid nii huvitavad ja hea kasutada (N69q)

(24) vaatasime neid **jaapani anime multfilme** ja sealt see **keel ise kõlas nii huvitavalt**. et kuidas see **kirjapilt oli ka nii huvitav** ja siis noh, see võimalus tekkis õppida alles ülikoolis nii et siis ma hakkasin ülikoolis seda õppima. aga ja rootsi keel oli lihtsalt... pakuti gümnaasiumis seda võimalust ja kuna see **oli saksa keelele väga sarnane, siis, siis ma proovisin seda ka** (M27e)

(25) ma arvan, et isegi mitte teistsugust selles meetodis, vaid **mulle hakkas see keel äkki nagu nii meeldima**. mulle nagu meeldis, mulle, ma ei, ma ei oska seda nagu öelda aga ma kuidagi tundsin, et ma tahan, vaat et **saksa keel on see, mida ma tahan**. ja ma tahtsin seda, **ma nägin hästi palju vaeva** siis, ma võtsin eraõpetaja, et ma sisse saaksin siia, tollel ajal olid ju, pidid seda keelt juba oskama, et sa sisse saaksid, onju. mul oli eraõpetaja, ma mäletan, käisin, kaks eraõpetajat oli ja hästi palju nägin vaeva, kirjutasin sõnu, lugesin, see oli nagu meeletu, meeletu töö enne. aga aga ma ei tea, see tuli äkki see, see, see meeldivus selle keele suhtes, aga see tuli just siis, kui ma õppisin ülikoolis keemiat ja saksa keele tundides, et **mitte meetod, kuidas ta õpetas**, see mul ei ole nagu meeles, **aga see keel**

ise või see keele kõik, mis selle saksa keelega siis seotud on, siia-maani meeldib. (N49k)

Kuigi kõik 32 intervjueeritavat on vähemalt mingil määral õppinud inglise keelt, ei sattunud see kordagi olema näide keelest, millest keegi oleks rääkinud suure vaimustusega kui *huvitavast* keelest. Võrdluseks võib tuua Ungaris tehtud suuremahulise uurimuse (Dörnyei *et al.* 2006), millest selgub, et inglise keelest on saanud keel, mida õpitakse ennekõike rutiinist, mitte niivõrd selgest motivatsioonist (vt ka Ushioda 2017). Meile vastanud tavatsesid inglise keele õppimise instrumentaalset väärtust siiski esile tõsta.

Seevastu vene keele puhul, mida on õppinud 27 inimest, oli märgata vähest vajadust või huvi (vt nt 22). Kuigi üldiselt oskasid intervjueeritavad nimetada tegureid, mis keele omandamisele kaasa aitavad, oli vene keele puhul huvitav jälgida, et alati ei pruugita ka mõista, miks keel *ei jää nagu külge* (26). Otsestest protestist vene keele vastu (mida tuuakse muude tegurite kõrval välja ka eesti keeleseisundi uuringus Lukk jt 2017: 39) rääkisid vaid vanemad vastajad (27).

(26) *ma ei, ma isegi ei \$ tea, \$ heheh mis selle vene keelega on, aga kõigi kellega tuttavate-sõpradega rääkinud olen, see vene keel lissalt ei jää nagu külge.* (M19d)

(27) *meil oli hästi tore vene keele õpetaja, ta oli nii tore, ja, ja poisid, poiste ülekaal oli meil. ja poisid ütsid meile, proovige te, tüdrukud, vastata. ja siis terve klass tõusis püsti, ei oska. ja siis ei olnudki muud kui ühed* (N73r)

Kuna ennekõike vene keel osutus keeleks, mille õpingud pole tingimata sujunud, väljendati just vene keelega seoses kahjutunnet, kui keele õppimisse on oma aega panustatud, aga keelt mingil põhjusel ikkagi ei osata (vt 28–29). Kohati on alles tagantjärele hakatud mõtlema kasutamata jäänud võimalustele, mille taga on võinud olla vähene motivatsioon (29). Seevastu isik, kes kirjeldas enda puhul soome keele taandumist (oli veidi õppinud koolis ja kursustel), ei väljendanud kahjutunnet (vt näidet 13).

- (28) *vene keel on siuke minimaalsel määral, mis on tegelikult natukene kurb, sest seda on õpitud nüüd kuus, seitse pluss veel koolis kaheksa aastat* (N23g)
- (29) *tegelikult vene keelt niimoodi tänaval või ükskõik kus tegelikult oleks ju võinud, palju rohkem oli võimalusi praktiseerida, et see oli nagu hästi huvitav, et me nagu seda võimalust siis ei kasutanud, võib-olla see tundus nagu niisugune, ahh meie vanemad või see oli nagu teine generatsioon, noh, et mis ma selle vene keelega ikka teen* (M35h)

4.4. VARAJANE KOKKUPUUDE

Mõnes intervjuus mainiti võõrkeele omandamist soodustava tegurina võimalikult varast kokkupuudet keelega. Eriti kohtas seda tõdemust inglise keele puhul ning ennekõike nende hulgas, kes on tundnud, et neil endal on jäänud vajaka inglise keele oskusest (30–31), kuid teema võidi jutuks võtta ka vene või saksa keele peale mõeldes (vt 32–33). Nii mõnigi vaatas väikese kadedusega tänapäeva noorte peale, kes keelt justkui lennult haaravad (31).

- (30) *inglise keel tuli alles kuidagi nagu hiljem, et sellest on kahju, et et ingliskeel oleks võind varem juba hakata, siis oleks nagu see paremini läinud, et nüüd nüüd enam nagu, nüüd on nii, nagu on* (N49k)
- (31) *et jah, ja muidugi see oli ka, et vaata lapsed hakkasid ikka nii hästi rääkima ja et, et kui ma siis julgesin midagi öelda seal siis viskasid peaaegu kõhuli maha et @ oi mamps ütle veel ütle veel. @* (N57p)

Varajase kokkupuute olulisust põhjendati näiteks julgusega keelt kasutada (32) ja parema tunnetusega. Oli neid, kes olid keelerühmas õppides märganud, et kellelgi oli tänu varasemale kokkupuutele edumaa, mida nad oleksid ka ise tahtnud omada (33).

- (32) [vene keel]: *tuleks nii varakult hakata, et siis õpib keele ära, vaata ma julgesin juba neljateistaastasena rääkida ja praegu ka, kes hiljem hakkavad, nad ei julge rääkidagi, nad ütlevad, nad ei oskagi midagi* (N69q)
- (33) *sõbrad, kes, kellel oli kodus siis saksakeelne see satelliittelevisioon, siis nad vaatasid need RTLi sealt, need, nemad ikka oskavad väga hästi saksa keelt võrreldes noh meiega, kellega, kes ei ole nagu kes võib-olla ei olnud kuulnud seda saksa keelt nii palju. et see kodune nagu see telekas minu arust oli nagu väga oluline, et alustuseks just* (M27e)

Siinkohal võib taustal olla laialt levinud ühiskondlik arvamus, et lapsed õpivad võõrkeelt kergemini. Samas ei ole see sugugi teaduslikult tõestatud fakt. Uurimused näitavad, et lapsed õpivad tegelikult aeglasemalt, eriti klassiruumi kontekstis, kuid neil on eelis olukorras, kus keelelist sisendit on palju ja õppimine vähem formaalne (vt ülevaadet Cook 2016: 165–167). Viimane iseloomustabki just tänapäevast internetipõhist virtuaalmaailma.

4.5. KEELEVAIST JA MUUD ISIKSUSEOMADUSED

Nagu osas 1 mainitud, õpivad inimesed võõrkeelt erineva edukusega. Muidugi ei saa ühe intervjuu põhjal teha põhjanevaid järeldusi inimese tegeliku keelevõimekuse kohta, kuid saame esile tuua nende arvamusi sellel teemal.

Keelevaistu osatähtsust võõrkeele omandamisel tõstis esile üsna mitu vastanut. Näiteks arvas viit keelt õppinud N36h, et tal on võõrkeelte õppimine üsna edukalt läinud just keelevaistu olemasolu tõttu (34). Oli neid, kes on kellegi teise puhul märganud, et keeled jäävad kergesti külge. Näiteks N73h ütles, et erinevalt temast on tema abikaasal annet keelte peale (35). Keelevaistu kommenteeritigi ennekõike just võrdluses teistega. M35h, kes on õppinud nelja keelt (inglise, vene, portugali, hispaania), on tundnud, et mõnel teisel läheb keele omandamine oluliselt kiiremini kui temal, ning on selle üheks põhjuseks pidanud enda vähest andekust (36).

- (34) üldiselt mul nagu ma ise arvan, et **mul on nagu sellist keelevaistu** või et mul lihtsalt jäävad nagu asjad võib-olla kergesti meelde, et see on ka nagu pluss, nagu kui sul **lihtsalt sõnad jäävad meelde** onju hehe (N36h)
- (35) H-l [abikaasal] on üldiselt **väga hea keelevaist** ka, ta väga hästi võtab külge ka kõik need. aga noh, minuga nii nagu on, aga jumal tänatud, **meist üks vähemalt räägib, nii et siis me saame hakkama.** (N73r)
- (36) \$ **aga ma ei ütleks, et ma nagu keeltes väga andekas olen** või nagu vaata mõni võtab lennult kohe niimoodi, nagu näe, räägin viite keelt ja, ja iga iga keele saan poole aastaga kätte. **mul ikka võtab nagu aega ja nagu siukest praktikat** ja nii edasi et see on nagu hea kui saab kuskil **koha peal olla**, et sa saad tegelikult **pidevalt praktiseerida nagu reaalses situatsioonides** näha, et milliseid sõnu kasutatakse, milliseid fraase kasutatakse ja nii edasi (M35h)

Toodi näiteid ka sellest, kuidas ühes või teises kontekstis „keel välja ei tule“, tihti häbelikkuse tõttu. Nii kirjeldas üks intervjuueeritav, kuidas ta prantsuse keele *sõnu urgitseb*, aga laused ei tule välja (37). Teine sidus kõnelemise raskuse (pideva *sõnade punnitamise*) oma üldise häbelikkusega (vt ka sama vastaja näidet 34) – kui inimene pole harjunud niisama rääkima ja viisakusvestlust pidama, siis on tal seda ka võõrkeeles väga raske teha (vt 37–39). On ju võõrkeelsed situatsioonid sageli pigem viisakusvestluse kui sisulise dialoogi tasand. Nii ongi mõnikord probleem selles, et inimene ei sooviks ka emakeeles sellist „tühja juttu“ rääkida (vt *ega mul pole midagi öelda* ka näites 38).

- (37) et kui hakkad **sõnu välja urgitsema**, siis ma, need sõnad tulevad ja tulevad siinamaale. aga, aga **vat ei saanud sinnamaale**, et, et niimoodi sujuvalt ... sujuvalt nagu **suudaks mingeid lauseid vormistama hakata**, et no ja kolme aastat ei saanudki (M57j)
- (38) sest ise vaata ju häbened, et et noh, et ma ei julge nagu minna rääkima kõikide, et lähen Prantsusmaale, et hakkan turul lobisema

seal, et punnitan seal sõnu välja. /.../ ja siis nad võtsid mind üks suvi veel Inglismaale kaasa selle mehe isa juurde, siis see üritas minuga seal suhelda, @ ta saab kõigest aru, ta saab kõigest aru, aga ta ei ütle mitte midagi. @ heheh siis ma olin mingi @ mmm, [...] miks ma ei [või] rääkida @ ega mul ei ole midagi öelda ka, aga no nii häbelik vaata (N36h)

- (39) *ma olen kah inglise keele kursustel, seal käisime, aga kuna praktikat ei olnud, siis noh, okei, jah, laevakokale, nagu öeldakse, laevakokale ära ei müü kohe, et aru saad, aga ma ei julge mitte midagi rääkida, ma ei julge. ja kui teine räägib, siis ma enam-vähem saan aru, mis ta räägib, aga vastu ma ei julge midagi rääkida. heheh. (N73r)*

Õpetamisega seotud teemana kerkis mõne vanema põlvkonna mehe puhul esile *keeleloogika*. Väideti, et keele õppimiseks on vaja mõista selle loogikat ja et igal keelel on oma loogika. Ka näiteks Richard Hudson (2008) on rõhutanud, et keeletunnis oleks oluline näidata õpilastele muu hulgas seda, et keel ise, selle struktuur ja sõnavara on põnevad. Siinkohal võib abi olla mis tahes sõnavara avastuslikest töödest või kas või lingvistikaolümpiaadi ülesannetest (Hudson 2008: 111). Ilmselt mõeldi ka meie intervjuudes keeleloogika all mingi süsteemi avastamist või avastamisele juhatamist. Näites (40) tõi vastanu esile, et hiina keele *loogika* tehti talle selgeks ja sellega kaasnes eduelamus (tegelikkuses on vist siiski tegemist mitte niivõrd hiina keele kui kirjasüsteemi loogikaga). Sama intervjuueeritav ütles aga, et eesti keele *loogikat* keegi ei õpetanud ja selle pärast tal komade panekuga raskusi oligi, kuni talle lõpuks see *loogika* selgeks tehti. Üks teine vastanu (41) kurtis, et prantsuse keel ei edenenu, sest selle *loogikale ei saanud pihta*. Seega on vähemalt mõne keeleõppija arvates kasu keele struktuuri selgest esitamisest (mida ilmselt *loogika* all mõeldakse).

- (40) *nüüd me elmine aasta käisime Hiinas. see oli Xi'anis tehti meile tunniajane hiina keele sissejuhatav loeng. ja meile seletati ära see hiina keele loogika. siis peale seda tunniajast loengut ma hakkasin,*

kui me sõitsime rongi või bussiga ma vaatsin aknast nagu poodide silte. ma hakkasin aimama, mis pood [...] et hiina keeles pole mitte kuus tuhat hieroglüüfi, mis sa pead ära õppima, vaid seal on kakssada sümbolit, millest hieroglüüfid koosnevad. ja seal on oma väga selge loogika on ju, et esimene pool hieroglüüfist on naine, teine pool on see, et kas ta on ämm või abikaasa või ema või kes ta on, on ju, kõigega on ju, üks ole, ehk seal on väga nagu selge loogika ja siin meid ka pandi meid nagu joonistama seal, onju näidates jälle ära selle üldloogika onju ja ja noh, vot eesti keeles on ka, see on võib-olla natuke teistsugune on ju aga see loogika on olemas täiesti. ja kui see nagu, mina olen nagu selline reaalinimene ja seoste inimene on ju, et kui ma tean neid seoseid siis ma oskan kõike, aga mulle ei jää faktid meelde väga. (M57k)

- (41) [prantsuse keele kohta] minu jaoks **on oluline saada sellele sise-misele loogikale pihta**. ja no ei saanud noh, no ei saanud, ei saanud sinnamaale, et okei, ma võin jah öelda, et žö nö paaril paa fransee üks ole, aga see on ka enam-vähem kõik. (M57j)

Needsamad inimesed (M57k, M57j) väljendasid samas mõtet, et neil ei ole keeleannet või et nad ei suuda võõrkeelt meelde jätta. Seega näib eksisteerivat arvamus, et keelevaist ja keeleloogika otsimine justkui vastanduvad teineteisele. Siin saab paralleeli tõmmata nii esimese kui ka teise keele õppimise puhul välja toodud erinevusega analüütiliste (grammatikapõhiste) ja mälul põhinevate õppijate vahel (vt nt Cook 2016: 174), mida ei tohi absolutiseerida ega üle tähtsustada, kuid mis on tendentsina siiski olemas.

Kokkuvõte

Artiklis käsitlesime eestlaste kogemusi võõrkeelte õppimisel ja omandamisel. Intervjuudest selgus, et keskmisest haritum eestlane kahe võõrkeelega (minimaalne nõue õppekavas) elu jooksul üldiselt ei piirdu. Keeli on võidud juurde õppida otsese vajaduse tõttu (näiteks inglise keel nende puhul, kes olid nõukogude ajal koolis saksa keelt õppinud), aga ka pelga huvi tõttu, mis ei lähtu alati selgest

instrumentaalse väärtuse tunnetamisest. Nii ajendas üht vastanut jaapani keelt õppima keele kõla ja kirja pilt. Sageli eri tüüpi motivatsioonid siiski põimuvad, näiteks on huvi konkreetsete maade ja kultuuride vastu (nt hispaaniakeelsed maad) võinud viia soovini neis maades keeleliselt hakkama saada.

Huvist lähtuvat keeleõpet mainiti mitmel korral saksa, prantsuse ja hispaania keele, aga ka kaugemate keelte (jaapani) puhul, samas kui inglise ja vene keelt ei tõstetud kordagi eriliselt huvitavatenä esile. Ilmselt tunduvad need argisematena. Küll aga toodi neid näiteks puhkudel, kui intervjuus kõneldi sellest, kuidas on mingi keele vajadust tunnetatud.

Võõrkeelepagas on aja jooksul muutunud. Kui kõigil üle 20-aastastel on üheks õpitud võõrkeeleks olnud vene keel, siis kõige noorem vanuserühmas (9–20) oli märgata nihet valida inglise ja saksa keel. Selgelt tõusis esile soome keele oskuse taandumine tänapäeva noorte seas (kuigi pole muidugi välistatud, et tulevane elu suunab neid ka soome keelt õppima): kui kahes vanemas vanuserühmas oli soome keel mitmel juhul keeleks, mida oli omandatud töö käigus, siis kahest nooremast vanuserühmast mainis soome keele oskust vaid üks 40-aastane naine. Küll aga oli noorte seas märgata huvi kasvu Aasia keelte (nt jaapani) vastu.

Leidus ka neid, kes mainisid mingi keele oskust, kuigi täpsustamisel selgus, et nad saavad aru vaid mõnest sõnast/fraasist või teksti mõttest. Sellised näited viitavad sellele, et keelteoskus siiski on kõrgelt väärtustatud. Seda illustreerib kas või N21f arvamus näites (42).

- (42) *mulle meeldib see mõte, et oskan nagu mitut keelt. ma nagu, kui ma näen, et kuulen, et mõni inimene oskab rohkem kui siukest kolme keelt, siis see on juba nagu väga põnev minu jaoks, et see näitab kuidagi sellist haridustaset minu jaoks ka ja et inimene on nagu intelligentne* (N21f)

Üks ilmselt kõige tüüpilisemaid keeleõppekeskkondi on keeletund. Ka meie intervjueeritavad olid ülesloetletud keeli õppinud eelkõige keeletundides. Selles kontekstis töid nad määrava tegurina keeleõppe

tulemuslikkuses enim esile õpetaja isiku sobivust, mis oli suuresti seotud tema võimega kehtestada sobiv tunnikeskkond. Leiti, et õpetaja peab olema nõudlik, kuid looma meeldiva ja efektiivse õpikeskkonna. Kõige pärssivamana mõjus kuri ja pahandav õpetaja.

Osati nimetada ka õpimeetodeid, mis on tundunud kasulikud või meeldivad, samuti neid, mis ei ole seda olnud. Meetodite puhul ilmnnes, et mis sobib ühele, ei sobi tingimata teisele. Kõige enam vastakaid arvamusi oli sõnade päheõppimise ja grammatika(loogika) õppimise kohta. Pigem just vanemate vastanute seas näis valitsevat arvamus, et keelt õppides peab ka sõnu tuupima ja grammatika(loogika) endale selgeks tegema, kuigi need ei pruugi olla väga meeldivad tegevused. Samas oli ka noorte seas neid, kelle jaoks oli oluline mõista grammatika seaduspärasid.

Oma võõrkeeleoskuse hindamisel peetakse ennekõike silmas suhtluspädevust ja -sujuvust (mitte niivõrd kirjutamis- või grammatikaoskust) ning hinnatakse seda, kui õppimise tulemusel ollakse võimelised suhtlema. Mitu vastanut toonitasid, et liigne grammatikale keskendumine keeleõppes ei pruugi seda tulemust anda.

Üldiselt olid vastajad päris hästi teadlikud sellest, mis on võõrkeele õppimisel kasulik ja mis nende enda puhul keele omandamisele kaasa aitab. Nii mõnigi oli võõrkeeleoskuse arendamise või alalhoidmise heaks teinud midagi ka siis, kui on puudunud otsene kohustus või vajadus mingi keele järele (nt lugenud selles keeles raamatuid). Vene keel oli aga mitmel puhul näide keelest, mille õppimisele on aastaid kulutatud, kuid ikka ei osata. Otsest kahjutunnet väljendatigi just ennekõike siis, kui keelega on pikalt tegeletud (olgu kohustusest või vajadusest), aga pole soovitud tulemuseni jõutud.

Soov mingile arvestatavale tasemele jõuda kajastus tegelikult eri inimeste vastustes ja erineval viisil. See soov peitus näiteks arvamuses, et oluline on edasi minna ja mitte liiga kauaks ühe teema juurde jääda, aga ka nõrdimuses, kui õpetajal läks suurem osa energiat distsipliini loomisele või ta ei suutnud teemas püsida. Nõudlikkuse positiivne aspekt oli see, et nii ka õpiti midagi.

Laiemalt võttes on intervjuudest näha ka seda, mida inimesed keelest ja keele õppimisest teavad ehk milline on eestlaste keeleteadlikkus. Kõigepealt näib kõigile olevat selge, et keel koosneb sõnadest ja grammatikast. Grammatika all mõeldakse üldiselt abstraktset reeglite kogu, mis on aluseks keele kasutamisele, kuid ilma milleta saab mõne vastaja arvates ka hakkama. Tõenäoliselt peavad nad oluliseks pigem tervikväljendite valdamist (mis siis ei põhine nende arvates grammatikal), kuigi otseselt seda ei väidetud. Vastandatud on keelevaistu ja keeleloogikat, mille taga võib näha sama jagunemist tervikväljendite õppimise ja analüütilisema keeletunnetuse vahel. Sellest võime järeldada, et mõned keeleõppijad peavad loogilist reeglistikku väga tähtsaks, mistõttu neile ilmselt ei sobi puhtalt kommunikatiivne (ainult suhtlusmuustritel põhinev) keeleõpe. Üsna üldine on vastanute hulgas seisukoht, et keeleõppele tuleb kasuks võimalikult noorena alustamine, samuti pidev praktiseerimine ükskõik mis viisil.

Kuigi artikkel esindab vaid 32 eestlase arvamust, võib üldistavalt siiski öelda, et võõrkeeled on eestlase jaoks kõrgelt väärtustatud. Võõrkeeleõpet nähakse pika protsessina ning kui tuntakse vajadust mingile tasemele jõuda, siis soovitakse, et õppetempo poleks liiga aeglane, õpetaja suudaks distsipliini hoida ja ollakse ise valmis pingutama. Üldiselt tunnistati, et tuleb vaeva näha ja tööd teha, et keel saaks selgeks. Keeleõppeäppe (nagu Duolingo) ja muud iseseisvat õppematerjaliga õppimist mainiti vähe, võimalik, et iseõppimine on kasvanud päris viimastel aastatel (pärast intervjuude tegemist).

Siinne artikkel on vaid üks sissevaade eestlaste keeleteadlikkuse ja nende isiklikku kogemusse keelte omandamisel. Uurimus on piiratud nii osalenute suhteliselt väikese arvu kui ka geograafilise ja haridusliku sarnasusega. Teemat tuleb edasi arendada ning laiendada uuritavate hulka nii geograafiliselt (siinsed intervjuueeritavad on tihedalt seotud Tartu või Tallinnaga, kuid näiteks Ida-Virumaa inimeste kogemused võivad olla erinevad) kui ka hariduslikult (meie valimisse sattusid keskmisest haritumad inimesed). Hoopis teistsuguseid kogemusi võib oodata kaua välismaal elanud või mitmekeelses peres kasvanud inimestelt.

KIRJANDUS

- Alumäe, Tanel; Tilk, Ottokar; Asad, Ullah 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. – Baltic HLT 2018.
- Cook, Vivian 2016. Second Language Learning and Language Teaching. Fifth edition. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán 1994. Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! – *The Modern Language Journal* 78, 4, 515–523. <https://doi.org/10.2307/328590>.
- Dörnyei, Zoltán 2001. Teaching and Researching Motivation. *Applied Linguistics in Action*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltán; Al-Hoorie, Ali H. 2017. The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. – *The Modern Language Journal* 101, 3, 455–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata; Nóra Németh 2006. Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. – *Porta Linguarum* 8, 9–20.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gabrys-Barker, Danuta 2013. The Affective Dimension in Multilinguals' Language Learning Experiences. – Danuta Gabrys-Barker, Joanna Biel-ska (eds.), *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 99–111.
- Hennoste, Tiit; Gerassimenko, Olga; Kasterpalu, Riina; Koit, Mare; Rääbis, Andriela; Strandson, Krista 2009. Suulise eesti keele korpus ja inimese suhtlus arvutiga. – *Helle Metslang, Margit Langemets, Maria-Maren Sepper, Reili Argus (toim.), Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aasta-raamat 5*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 111–130.
- Hippi, Kaarina; Lappalainen, Hanna; Nuolijärvi, Pirkko 2020. *Suomalaisten kielellistä elämää: sata suomalaista kielellistä elämäkertaa-hankkeen satoa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Hudson, Richard 2008. Word Grammar, Cognitive Linguistics, and Second Language Learning and Teaching. – Peter Robinson, Nick C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 89–113.
- Kaivapalu, Annekatrin 2010. Metalingvistiline teadlikkus võõrkeelõppes: oma keel võõras peeglis. – *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja 19, 160–176.
- Kikuchi, Keita 2009. Listening to Our Learners' Voices: What Demotivates Japanese High School Students? – *Language Teaching Research* 13, 4, 453–471. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>.
- Kitsnik, Mare; Kromberg, Jelizaveta 2022. Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja 32, 53–78. DOI: 10.5128/LV32.02.
- Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. – *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja 31, 153–190. DOI: 10.5128/LV31.05.
- Kitsnik, Mare; Soosalu, Monika 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. – *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja 30, 124–54. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>.
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina 2015. Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 11, 111–126. DOI: 10.5128/ERYa11.07.
- Kramsch, Claire 2009. *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford Applied Linguistics Series. Oxford: Oxford University Press.
- Lukk, Maarika; Koreinik, Kadri; Kaldur, Kristjan; Vihman, Virve-Anneli; Villenthal, Anneli; Kivistik, Kats; Jaigma, Martin; Pertšjonok, Anastasia. 2017. *Eesti keeleteisund*. Tartu: Tartu ülikool, Balti Uuringute Instituut. TÕ sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus, Balti Uuringute Instituut. https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/aruanne_2017.pdf (31.08.2023).
- Matsumoto, Masanori 2011. Second Language Learners' Motivation and Their Perception of Their Teachers as an Affecting Factor. – *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 17, 2, 37–52.

- Niedzielski, Nancy A.; Preston, Dennis R. 2010. *Folk Linguistics*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Norvik, Miina; Pajusalu, Renate 2022. „Mina räägin kõigiga ühtemoodi, omas stiilis”: Eestlaste arvamusi keelest ja keelekasutusest. – *Akadeemia* 7, 400, 1202–1238.
- Raag, Raimo 2008. *Talurahva keelest riigikeeleks*. Tartu: Atlex.
- Rahvaloendus 2021. Rahvastiku demograafilised ja etno-kultuurilised näitajad. <https://rahvaloendus.ee/et/tulemused/rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad> (28.08.2023).
- Starikovitš, Svetlana 2018. Keeleõppe motivatsiooni toetamine täiskasvanute keeleõppes. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Ushioda, Ema 2017. The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. – *The Modern Language Journal* 101, 3, 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>.
- Verschik, Anna 2019. Mitmekeelsus, keelekontaktid ja keeleline teadlikkus. – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 21–38.
- Waninge, Freerkien; Dörnyei, Zoltán; De Bot, Kees 2014. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. – *The Modern Language Journal* 98, 3, 704–723. <https://doi.org/10.1111/modl.12118>.

KASUTATUD TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID (VT KA HENNOSTE JT 2009)

.	langev intonatsioon
?	tõusev intonatsioon
,	poollangev intonatsioon
@ @	hääletooni muutus
\$ \$	naerev hää

Lisa. Intervjueeritavate taust

Vanuse- rühm	Sugu	Elukutse (kõrgeim omandatud haridus)	Keelepagas (nimetamise järjekorras)
9–20	M	põhiharidus omandamisel	inglise
	N (2)	põhiharidus omandamisel	inglise, saksa
	N	põhiharidus omandamisel	saksa, inglise (+ jaapani)
	M	põhiharidus omandamisel	inglise, vene
	N	põhiharidus omandamisel	inglise, vene, saksa (+ jaapani)
	M, N	keskharidus omandamisel (põhiharidus)	inglise, saksa
	M	üliõpilane (keskharidus)	inglise, vene
21–40	N	üliõpilane (keskharidus)	inglise, vene, prantsuse
	N	üliõpilane (keskharidus; rakenduskõrgharidus)	inglise, rootsi, vene
	M	arst (arstikraad)	inglise, saksa, vene, jaapani, rootsi, ladina
	M	õpetaja (magister)	inglise, vene, saksa (+ hispaania)
	M	ehitusinsener (magister)	vene, inglise, prantsuse, rootsi
	M	ettevõtja (magister)	inglise, vene, portugali, hispaania
	N	jurist (magister)	inglise, rootsi, vene, prantsuse, ladina
41–60	N	ehitusinsener (magister)	inglise, vene, soome, saksa
	M	riigiametnik (magister)	saksa, vene, inglise
	N	väikeklassiõpetaja (magister)	vene, inglise, saksa
	N	õpetaja (magister)	saksa, vene, inglise, rootsi, ladina, italia, soome
	N	riigiametnik (magister*)	vene, inglise, saksa
	M	IT-valdkonna töötaja (magister)	vene, saksa, inglise, soome, hispaania, prantsuse
	M	IT-valdkonna töötaja (magister)	vene, inglise, soome (+ hiina)
	N	personalitöötaja (magister)	inglise, vene (+ prantsuse)
	N	väikeettevõtja (magister)	inglise, vene
	N	raamatukogutöötaja (magister)	vene, inglise, soome
	N	arst (arstikraad)	vene, saksa, inglise, hispaania, ladina
61–73	M	füüsik (magister)	vene, soome, inglise (+ bulgaaria)
	M	ehitaja (keskeri)	vene, soome, inglise
	N	pensionär, keeleteadlane (magister)	saksa, vene, ungari, soome, inglise, italia
	N	pensionär, kaubandus (keskeri)	vene, saksa, inglise

* Nõukogude ajal viieaastase kõrghariduse saanud on võrdsustatud magistrikraadiga.

SUMMARY

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: OPINIONS AND MEMORIES OF ESTONIANS

Miina Norvik, Renate Pajusalu

In the article, we analyse the memories and opinions of 32 Estonians in interviews about the experiences of acquiring a foreign language. The interviews took place between 2020 and 2021. The respondents then ranged in age from 9 to 73 years, which is why the language acquisition experience in our material covers a long period since the 1960s. The analysis focused on both what people said about foreign language teaching at school and what experience they had learning a language outside the classroom. Although the opinions on language instruction methodology differ, traditional methods (telling stories, performing written exercises, etc.) were also considered useful. There were both doubters and proponents of the need to learn grammar. The influence of the teacher's personality and the study group proved to be very important, and factors classified as motivation (e.g. need and/or interest) were also highlighted. The respondents were well aware of the assets of learning a foreign language and what helps to acquire it. Many have taken steps to develop or maintain their foreign language skills themselves even if there is no direct obligation or need for a language. Interest-based language learning was mentioned in German, French or Spanish, and also in more distant languages (Japanese), while English and Russian were not singled out as particularly interesting, albeit being considered useful.

Interviews also show what people know about language and language learning, and what belongs to the lay people language awareness. First of all, language is considered to consist of words and grammar. Grammar generally refers to an abstract set of rules that form the basis for the use of language, but without which some respondents believe it is possible to use language. Language knack and language logic have also been juxtaposed,

behind which the same division between learning whole expressions and a more analytical sense of language can be detected. There is a general agreement that it is useful to start language learning as early as possible and to take every opportunity to practice the language to maintain it.

Keywords: motivation, teaching methods, language awareness, knack, Estonian

Miina Norvik on Tartu ülikooli läänemeresoome keelte lektor. Tema põhilised uurimisvaldkonnad on morfosüntaks ja areaalne lingvistika.

Renate Pajusalu on Tartu ülikooli üldkeeleteaduse professor. Tema uurimisvaldkonnad on semantika, pragmaatika, suhtluslingvistika ja keele omandamine.

ÜLEMINEK EESTIKEELSELE ÕPPELE. VENE DOMINANTKEELEGA TARTU LASTEVANEMATE HOIAKUTE UURIMISEST

Birute Klaas-Lang, Kristiina Praakli,
Diana Vender

Annotatsioon. Koostöös Tartu linnavalitsusega oleme toetanud alates 2022. aasta sügisest Tartus viit eesti-vene kakskeelset haridusasutust eestikeelsele õppele ülemineku ettevalmistuses. Artiklis tutvustame oma uuringut, mille eesmärk on selgitada välja Tartu kakskeelsete haridusasutuste vene dominantkeelega lastevanemate ootused ja võimalikud kartused seoses eestikeelse õppega. Ühtlasi kaasasime vanemaid üleminekuprotsessis tõstatunud probleemidele sobilike lahenduste otsimisel. Artiklis esitame haridusasutuste tõlgenduse lastevanemate võimalikest hoiakutest. Tulemused esitame kahes alapeatükis: 1) lastevanemate teadlikkus eestikeelsele haridusele üleminekust; 2) lastevanemate võimalikud hirmud ja probleemid seoses õppekeele muutusega. Esile tõusevad õpilaste akadeemiline edasijõudmine, teises keeles õppimise keerukus, õpilaste enesemääratluse ning päritolukeele ja -kultuuri küsimused ning haridusasutuste ja vanemate vaheline asjaajamiskeel.

Võtmesõnad: üleminek eestikeelsele haridusele, Tartu venekeelsed haridusasutused, lastevanemad, kaasamine, keelehoiakud

I. Sissejuhatus

Täielik eestikeelsele haridusele üleminek on alates taasiseseisvumisest Eesti keele- ja hariduspoliitika aktuaalsemaid teemasid. Esialgse plaani järgi pidi juba 2000. aastal toimuma üldhariduskoolide õppetöö üksnes eesti keeles (Tomusk 2019). Peaasjalikult poliitilistel põhjustel on protsess veninud, mistõttu lõpetab igal aastal põhikooli

hulk noori, kelle vähene riigikeeleoskus piirab nende võimalusi edasisel haridusteel ja tööturul (Klaas-Lang 2022).

12. detsembril 2022 astuti Eesti seadusloomes otsustav samm: Riigikogu võttis vastu põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatused, mis kohustavad kõiki riigi- ja munitsipaalkooli minema järkjärgult üle eestikeelsele õppele (PGS 2022). Ajaraamistiku järgi saab põhikool täielikult eestikeelseks siiski alles õppeaastaks 2030/2031, kuid juba alates 2024. aasta sügisest toimub õppetöö alushariduses, 1. ja 4. klassides kõikjal Eestis eesti keeles.

Tartu linn on oma üleminekukavas (Eestikeelse ... 2022) pannud paika riigist kiirema kulu ning alustab venekeelsetes ja keelekümbluslasteaeades ning eesti-vene kakskeelsete põhikoolide 1., 4. ja 7. klassides ainult eesti keeles toimuvat õppetööd 2023. aasta sügisel. Linnavalitsuse otsus kakskeelsete munitsipaallasteaedade ja üldhariduskoolide õppekeelte ümberkorraldamise kohta oli vastu võetud enne meie uuringu algust. Samuti oli linn välja töötanud ja avalikustanud eestikeelsele haridusele ülemineku tegevuskava 2022–2025 (vt Eestikeelse ... 2022), mis näeb ette kiiremat üleminekut kui ülejäänud riigis. Üleminekuprotsessi riiklik tegevuskava¹ hõlmab ka lastevanemate teavitamist. Senised uuringud (nt Memberg 2022; Vender *et al.* 2023) näitavad, et kuigi vene dominantkeelega lastevanemad peavad eesti keele oskust valdavalt oluliseks, soovib arvestatav hulk, et nende lapsed õpiksid vene keeles. Lapse õppimist üksnes eesti õppekeelega koolis toetab 17% teisest rahvusest elanikest (Integratsiooni monitooring 2020: 19–21). Ka Tartus 2022. aasta detsembris tehtud vene dominantkeelega lastevanemate küsitlusuuring (BUI 2023), mille väljatöötamisse samuti panustasime, näitas, et suur osa küsitletud vanematest on oma lapse eesti keeles õppimise suhtes negatiivselt meelestatud. 17% lastevanematest pigem ei ole sellega rahul ja 21% ei ole üldse rahul (*ibid.*, 11). Võime seega järeldada, et vanemate rahulolematuse eestikeelsele õppele ülemineku suhtes on suur ja reform tekitab neis palju teadmatust. Ehkki

¹ <https://www.hm.ee/uleminek>

uuringute tulemustes kajastub vanemate negatiivne suhtumine, ei anna see vastust küsimusele, mis on sellise hoiaku taga. Tulemustest ei selgu lastevanemate hirmude ja probleemide tagamaad, mistõttu on keeruline pakkuda neile leevendust ja lahendusi. Perekind on aga keeleõppija jaoks oluline tugi ja motivaator.

Koostöös Tartu linnavalitsusega oleme alates 2022. aasta sügisest toetanud Tartu venekeelseid haridusasutusi eestikeelsele õppele ülemineku ettevalmistuses. Täpsem eesmärk on uurida pooleteise aasta jooksul (sügis 2022 kuni kevad 2024) lastevanemate valmisolekut, aga ka nende tõstatatud probleeme ja hirme, ning suurendada samal ajal vanemate teadlikkust teises keeles õppimise võimalikkusest ja mitmekeelsuse positiivsetest külgedest. Artiklis tutvustame käimasolevat uuringut, selle teoreetilisi lähtealuseid, meetodikat ja esimese etapi tulemusi. Uurime eesti-vene õppekeelega haridusasutuste esindajate arvamusi vene dominantkeelega lastevanemate hoiakutest. Andmetena kasutame uurijate dokumenteeringuid ja päevikmärkmeid kokku viielt kohtumiselt. Samuti analüüsime, kuidas suhestub kohtumistel kõneldu lastevanemate seas tehtud küsitlusuuringu (BUI 2023) tulemustega: millised teemad tõstatuvad, milliseid probleeme ja lahendusi nähakse.

Uuring on kooskõlastatud Tartu Ülikooli eetikakomiteega (protokolli number: 369/T-14).

2. Teoreetiline raamistik

2.1. RAHVALINGVISTIKA (INGL *FOLK LINGUISTICS*)

Artikli teoreetilises pooles toetume rahvalingvistika kontseptsioonile. Keel hõlmab keelekasutuse vahendite ja viiside kõrval ka keelekasutajate teadmisi ja uskumusi keelte kohta. Suurem osa lingvistika valdkonna distsipliine loob teooriaid küll empiiriliste andmete põhjal ega põhine tavakasutajate hoiakutel ja hinnangutel, kuid keeleküsimuste üle arutlemine pole üksnes keeleteadlaste pärusmaa. Mitteamjatundjate arvamus võib suurel määral erineda ekspertide omast, ent rahvalingvistikat uurides on võimalik saada teada,

kes, mida ja mis põhjusel mingist keeleseigast, keelekasutusest, aga ka keeleomandamisest arvab (Niedzielski, Preston 2003; Verschik, Hlavac 2009; Kliuchnikova 2015). Keelekasutajate hinnanguid ja hoiakuid on seega tähtis uurida rohujuure tasandil ning keskenduda sellele, kuidas kõnelejad keelt, keelenähtusi (nt sõnavara, hääldus) ja ühiskondlikke keeleküsimusi tajuvad ja tõlgendavad. See on rahvalingvistika põhivaldkond, mille eesmärk on mõista nn naiivse keeleteooria kujunemise ja toimimise viise. (Kliuchnikova 2015)

Rahvalingvistika uurimise alguseks võib lugeda 1966. aastat, kui Henry Hoenigswald ei soovitanud pöörata tähelepanu mitte ainult sellele, mis keeles toimub, vaid ka sellele, mida inimesed arvavad toimuvat. Siia võib lisada ka rahvapärased käsitlused keele omandamisest, samuti selle, millised keele- ja kõnestiilid on kasutajate arvates soovitatavad ning millised mitte (vt lähemalt Niedzielski, Preston 2003: 2–4). Keelekasutajate arvamuste uurimine võiks aidata lahendada näiteks keeleoskuse ja -õpetuse, keelearendamise ja -standardimise, keelepoliitika ning mitmekeelsusega seotud igapäevaprobleeme (Wilton, Stegu 2011). Inimeste hoiakud ja uskumused keele või mõne selle nähtuse kohta mõjutavad kõnelejate keelevalikuid ning seeläbi keele(õppe)poliitikat laiemalt: näiteks võivad inimesed tõsta esile ühe või teise keele tähtsust, öeldes, millist keelt tasub õppida ja millist mitte (Albury 2016).

Tavakasutajate arusaamad keeleomandamisest ja -õppest võivad olla vastuolus teaduspõhiste andmete ja arusaamadega. Näiteks võib kakskeelne lapsevanem otsustada kasvatada last ükskeelsena, kuna tema arvates pärsib kakskeelsus lapse kognitiivset arengut (Preston 2005; Albury 2016). Eveline De Jongi (1986) uuring näitas, et lastevanemate suhtlusringkonda kuuluvad inimesed, kelle teadmised kakskeelsusest erinevad teaduspõhistest seisukohtadest, võivad enda arvates adekvaatsete nõuannete ja eelarvamustega mõjutada vanemaid suhtuma negatiivselt kahe keele omandamise võimalikkusesse. Mittespetsialistide arvamuse mõju on sageli määrama tähtsusega eriti nende vanemate seas, kes kahtlevad kakskeelse kasvatusedukuses või on lausa selle vastu. Tihti peale on seejuures

põhiline argument hirmutavad juhud kakskeelse lapse kõnearengu peetusest ja raskustest koolis. (Vt lähemalt Beardsmore 2003)

Rahvalingvistika uurimustel on tähtis osa tugevalt juurdunud uskumuste ja veendumuste ning keelemüütide mõistmisel. Nii-sugused uskumused võivad takistada ratsionaalsete valikute tegemist ka hariduses (Pasquale 2011). Rahvalingvistika uurimissuund võimaldab jõuda tavakasutajate arvamuste ja veendumusteni, nende keelevelikuid suunanud ajendite ja põhjusteni (Niedzielski, Preston 2003; Verschik, Hlavac 2009). Selle info põhjal on võimalik näiteks kavandada meetmeid, mis vähendaksid teises keeles õppimise hirmu.

2.2. VANEMA ROLL KEELEHOIAKUTE KUJUNDAJANA

Keelehoiakud mõjutavad tugevalt seda, kuidas keelest mõeldakse või selle keele kõneleja suhtes käitutakse. Keelekasutajate silmis võib mõni keel olla meeldivam kui teine: üks on musikaalsem või viisakam, teine kasulikum jne. Keelte kategoriseerimine mõjutab keelekasutajate hoiakuid vähemus- ja enamuskeelte, kakskeelsuse, keelte varieerumise, nende kasutamise, murrete ja kõnestiilide suhtes. (Holmes 2008; Santello 2015)

Suhtumine keelde sõltub paljuski sellest, kuidas tajuvad inimesed selle rolli ühiskonnas. Ingrid Piller (2000) märgib, et mitmekeelses ühiskonnas peetakse tavaliselt paremaks pigem enamus- kui vähemuskeelt, sest esimene on kasulikum: see on prestiižne ning annab võimaluse laiendada sotsiaalset võrgustikku ja suhelda teiste inimestega (vt ka Managan 2004; Dweik, Qawar 2015). Etnilisel keelel ehk pärandkeelel võib olla emakeelse kõneleja jaoks väärtus ka siis, kui selle oskus ei anna talle tuntavat pragmaatilist kasu. Vanejad peavad oma pärandkeelt tavaliselt väga oluliseks, kuna tänu sellele kujuneb identiteet ning tekib võimalus suhelda ja samastuda sarnase taustaga inimestega. (Abd-el-Jawad 2006; Zhang, Slaughter-Defoe 2009) Neil põhjustel peetakse tähtsaks oma keelt ka järgmisele põlvkonnale edasi anda.

Üldiselt arvatakse, et vanemad vastutavad kodukeele hoidmise eest, eriti siis, kui laps alustab kooliteed teises keeles (Hammer *et al.* 2007). Vanematel on sageli selge ettekujutus, milliseid keeli peaks laps oskama, seetõttu mõjutavad nende hoiakud ja uskumused ka nende keelelist käitumist laste suhtes (Larsen-Freeman, Long 1991: 178; De Houwer 1999). Sarah Surraini (2018) kvalitatiivses uuringus leidsid USA-s elavad hispaania päritoluga emad, et nende laste jaoks on vajalik nii hispaania kui ka inglise keele oskus. Samas erines see, kuidas emad keelekasutust suunasid: ühed kasutasid kodus ainult emakeelt, teised olid aga paindlikumad ja kasutasid kahte keelt. Järelikult ei ole vanemate hoiakud oluline tegur mitte ainult konkreetse keele, vaid ka kakskeelsuse, sh oma lapse kakskeelsuse puhul (Park 2013: 39). Näiteks võib teatud keelde negatiivne suhtumine takistada kakskeelseid vanemaid seda keelt oma lastega kasutamast. Positiivne suhtumine võib aga vastupidi suurendada keelekasutust ja luua toetava keskkonna, mis soodustab nii esimese kui ka teise keele omandamist. (Park 2013; Ronderos *et al.* 2021)

2.3. VANEMA ROLL LAPSE TEISES KEELES ÕPPIMISE TOETAJANA

Perekonnal on laste teise keele omandamisel keskne roll. Eduka keeleõppe üks eeldus on perekonna kaasamine keeleõppesse. On leitud, et keeleõpe saab olla tulemuslik siis, kui kooli- ja kodukeskkond seda soodustab. (Kocaman, Kocaman 2015; Zhou *et al.* 2019) Mida rohkem on vanemad huvitatud oma laste keeleõppest, seda paremad on lapse tulemused (Phillips *et al.* 1998; Kocaman, Kocaman 2015; Zhou *et al.* 2019). Teise keele õppimist mõjutab nii õppija sisemine motivatsioon kui ka vanemate suhtumine keelde. Seepärast on oluline silmas pidada, kas üldse ja kui tähtsaks peab lapsevanem õpitavat keelt ning teises keeles õppimist.

Lastevanemaid saab keelehoiakute järgi liigitada aktiivseteks ja passiivseteks. Aktiivses rollis vanemad julgustavad ja toetavad oma laste teise keele õpet ning pakuvad võimalusi keele kasutamiseks ka väljaspool kooli (keeleskeskkonnas viibimine, filmide vaatamine,

raamatute lugemine, eakaaslastega suhtlemine, eratundides käimine jne). Passiivses rollis vanemad ei toeta oma laste teise keele õpet ega näe selleks ka vajadust. (Xu 1999; Asgari 2010; Zhou *et al.* 2019) Aktiivne roll ei tähenda kindlasti ainult rahalist tuge (nt eratunnid), vaid pigem üleüldist keeleõppe toetamist: vanema ülesanne on väärtustada õpitavat keelt ja innustada last selle omandamisel. Vanemate enda keeleoskus ei pruugi seejuures olla määrava tähtsusega. Isegi kui vanemad ei oska anda keeleabi, on nende toetav ja julgustav suhtumine väga vajalik. (Xu 1999; Baker 2005: 51–54; Asgari 2010; Punar, Karatepe 2019). Kui vanema suhtumine keelde ja selle väärtusesse on positiivne, on ka lapse hoiak pigem positiivne (Anderson 1967: 12; Smith 1971; Getie 2020). Vanemate käitumine, eeskujud ja toetav hoiak õpitava keele suhtes on laste keeleõppega seega üsna tihedalt seotud.

3. Uuringu üldine tutvustus, andmed ja meetod

Uuringu jaoks oleme kogunud 2022.–2023. aastal Tartus andmeid kolmest eesti-vene õppekeelega munitsipaallasteaiast ja kahest üldhariduskoolist. Kõik haridusasutused asuvad elanike arvult suures linnaosas, Annelinnas. Uuring koosneb järgmistest etappidest: 1) kohtumised haridusasutuste juhtkondadega; 2) osalemine vaatlejana lastevanemate üldkoosolekutel; 3) kvantitatiivne küsitlusuuring (BUI 2023); 4) aruteluõhtud lastevanematega; 5) individuaalintervjuud lastevanematega. Andmete põhjal töötame Tartu linnale välja tegevussoovitused, samuti kogume vanematelt aruteluõhtute käigus soovitudele tagasisidet. Iga etapi tulemused on lähteandmeteks järgmisele etapile.

Uuringu tegemiseks rakendasime Eesti hariduspoliitiliste uurin-gute mõttes võrdlemisi uut lähenemist ja kaasasime ülemineku-aruteludesse ka lastevanemad. Lähtusime kaasamise hea tava põhi-mõtetest (vt Lepa *et al.* 2004; Riigikantselei 2020), milles lähtutakse eeldusest, et riigi ja omavalitsuse tasandi otsuste ettevalmistamises osalevad ka kodanikud ja huvirühmad (lähemalt Lepa *et al.* 2004:

9). Lastevanemad on üks pool, keda mõjutab üleminek eestikeelsele haridusele samal määral kui kõiki teisi (kohalik omavalitsus, kooli juhtkond, õpetajad, õpilased). Toetusime ka nüüdisaegse õpikäsituse mudelile (vt Pedaste 2018) ja lastevanematele kui õppeprotsessi ühele osalisele. Selleks saime tuge Tartu linna avaliku juhtimise põhimõtetest, mille üks märksõnu on linlaste kaasamine otsustusprotsessidesse elukeskkonna kujundamisel (Tartu 2020). Selle üks komponente on linnaruum kui keelekeskkond (vt Ehala 2015) ning selle elanike ja institutsioonide keelsus.

Mitmekeelsete koolide õpilaste vanemate kaasamine hariduspoliitilistesse aruteludesse pole senises praktikas sugugi tavapärane. Uuringu üks sihte oli andmete kogumise kõrval pakkuda lastevanematele võimalust keele- ja hariduspoliitilistes küsimustes kaasa rääkida. Ühelt poolt soovisime teada saada nende arvamusi ja hoiakuid eestikeelsele haridusele ülemineku küsimustes, teisalt otsida koos probleemidele lahendusi ja anda soovitusi (eesti keele õppe korraldamine, vene keele õppe toetamine jne). Vanemad pole seega mitte ainult uuritavad, vaid ka protsessis osalejad.

Lastevanemate kaasamiseks ja nendelt andmete kogumiseks rakendasime eri viise (lähemalt Illing, Lepa 2005): osalesime haridusasutuste juhtkondade loal ja vanemate nõusolekul üldkoosolekutel, kutsusime lastevanemaid kaasa rääkima aruteluõhtutel, osalema küsitlusuuringus ning poolstruktureeritud individuaalintervjuudes.

Uuringu esimeses etapis ehk juhtkondadega kohtumistel ($n = 5$) oli keskmis uuringu eesmärkide tutvustamine ning mõttevahetused lastevanemate võimalikest arvamustest, ootustest ja hirmudest eestikeelsele haridusele üleminekul. Kohtumistel tegime juhtkonna nõusolekul päevikmärkmeid. Teises etapis osalesime vaatlejana lastevanemate üldkoosolekutel ($n = 5$), kus käsitleti muu hulgas eestikeelsele haridusele üleminekut. Vanemaid oli uurijate osalemisest enne teavitatud. Koosolekuid ei salvestatud, uurijaid tegid märkmeid ega sekkunud koosolekute kulgu ja aruteludesse.

Kolmandas etapis ehk küsitlusuuringus ($n = 475$; teostaja Balti Uuringute Instituut; vt BUI 2023; sisuline väljatöötamine koos

artikli autoritega) koguti lastevanematelt kvantitatiivselt analüüsitavaid andmeid järgmise kohta: nende informeeritus eestikeelsele haridusele üleminekust, hoiakud ülemineku ja eestikeelse õppe suhtes, lapse identiteet jne. Andmete kogumiseks kasutati elektroonilist küsimustikku, mis saadeti haridusasutuse juhi abiga kõikide venekeelsete lasteaedade ja koolide lastevanematele. Küsitluse tulemusi kasutasime aruteluõhtute ja individuaalintervjuude küsimustike väljatöötamisel.

Neljanda etapi moodustasid temaatilised aruteluõhtud lastevanematega ($n = 5$; keskmine pikkus 90 minutit, osalejaid 5–20). Kuna arutelude eesmärk oli selgitada välja osalejate vaatenurki eestikeelsele õppele üleminekust, rakendasime ümarlaua formaadi põhimõtteid. Aruteludest teavitas kõiki vanemaid haridusasutuse juhtkond, kes saatis neile uurijate koostatud uuringut tutvustava venekeelse osaluskutse. Vestlused kulgesid dialoogi vormis ja vanemate soovil põhiliselt vene keeles. Põhieesmärk oli selgitada välja vanemate valmisolek, ootused ja kartused seoses eestikeelsele õppele üleminekuiga. Samuti püüdsime leida koos lahendusi tõstatatud probleemidele. Arutelu tulemusena sõnastati olulisematest teemadest ühiselt kokkuvõte. Vestlusi ei salvestatud. Uurijad tegid päevikmärkmeid, millest teavitati kõiki osalenud lastevanemaid. Samuti anti neile teada võimalusest osaleda individuaalsetel lisaintervjuudel.

Individuaalintervjuudega ($n = 25$) jätkasime küsitlusuuringu teemade ja tulemuste sügavamat käsitlet. Poolstruktureeritud intervjuud tehti vene keeles ja salvestati osalejate nõusolekul. Salvestised tekstindame automaatse kõnetuvastuse tarkvara abil 2023. aasta sügisel, millele järgneb kvalitatiivne sisuanalüüs (Koreinik, Praakli 2013; Kalmus *et al.* 2015). Aruteluõhtute põhjal sõnastasime 2023. aasta sügiseks Tartu linnale eestikeelsele haridusele ülemineku toetamise esialgsed tegevussoovitused. Seejärel kordame aruteluõhtuid ja palume soovitustele lastevanemate tagasisidet.

Eri andmekogumisviiside tõttu oleme olnud mitmes rollis, osaledes aruteluõhtutel nii vestluste eestvedajate ja kaasaráäkijate, oma isikliku mitmekeelsuse teemaliste lugude jutustajate ning keeleliste

kogemuste vahendajatena kui ka eestikeelsele haridusele ülemineku protsessi uurijatena. On raske öelda, millisel määral võis uurijate kohalolu uuritavaid mõjutada. Vanematele oli algusest peale teada uurijate kui vahendajate roll lastevanemate ja linnavalitsuse haridus-ametnike vahel. Siiski ei saa juuresoleku mõju päriselt kõrvale jätta. Alati jääb võimalus, et vanemad ei pruukinud uurijate ja osalejate (vanemad, vahel ka haridusasutuse töötajad) ees kõikidel teemadel avameelselt kõnelda.

Artiklis toetume haridusasutustes ($n = 5$) suulistelt kohtumistelt kogutud andmetele, mis on dokumenteeritud päevikmärkmetena ning mida on kasutatud nii küsitlusuuringu (BUI 2023) küsimustiku väljatöötamisel kui ka aruteluõhtute põhi- ja sekundaarteemade valikul. Kohtumistel uurisime juhtkondade vaatest lastevanemate teadlikkust eestikeelsele haridusele üleminekust, selleks valmisolekut, vanemate ootusi ja võimalikke probleeme. Arutelupeatükis kõrvutame neid andmeid kvantitatiivse uuringu (BUI 2023) tulemustega. Eri vaatenurgad peaksid andma adekvaatse(ma) pildi üleminekuelsest situatsioonist ning aitavad näha, mida eeldavad koolid-lasteaia vanemate ootustest ja tõstatuvatest probleemidest ja kuivõrd on see vastavuses vanemate väljendatuga kvantitatiivses uuringus (BUI 2023).

4. Tulemused

Haridusasutuste juhtkondade ja õpetajatega kohtudes uurisime, kui valmis on nende arvates lastevanemad eestikeelsele haridusele üleminekuks, kui informeeritud on vanemad, missugused on nende hoiakud ülemineku suhtes, milliseid probleeme ja hirme nimetatakse. Alljärgnevalt esitame seega haridusasutuste vaate. Tuleb rõhutada, et kohtumised toimusid mõni kuu enne Riigikogus vastuvõetud seadusemuudatust eestikeelsele õppele üleminekuks. Tartu linn oli aga oma üleminekukava selleks ajaks, 2022. aasta sügiseks juba kinnitanud. Vaatamata riigi võimalikule otsusele oli kohalik omavalitsus oma otsuse juba vastu võtnud. See näeb ette,

et 2025/2026. õppeaastaks on Tartu kõigi munitsipaallasteaedade ja koolide õppekeel eesti keel.

Tulemused esitame kahes alapeatükis: 1) lastevanemate informeeritus eestikeelsele haridusele üleminekust; 2) lastevanemate väljendatud hirmud ja probleemid eestikeelsele haridusele üleminekul. Teise alapeatüki keskmes on õpilaste akadeemiline edasijõudmine, identiteedi kujunemine, side oma emakeele ja kultuuriga, keeleteadlikkus ja teises keeles õppimine ning haridusasutuste ja vanemate suhtluskeel.

Koolide ja lasteaedade juhtkondade sõnul väljendavad nad mõtteid, mis on tulnud esile lastevanematega üleminekuprotsessi suuremates või väiksemates rühmades arutades. Otseselt pole haridusasutused ise lastevanemate hulgas küsitlusi teinud. Seega on tegu vanemate arvamuse väljendamise ja vahendamisega läbi haridusasutuste filtri. Seejuures ei saa välistada, et nendes kajastuvad osaliselt ka koolide-lasteaedade seisukohad, mistõttu võrdleme arutelupeatükis haridusasutuste edastatud seisukohti kvantitatiivse uuringu (BUI 2023) tulemustega.

4.1. LASTEVANEMATE INFORMEERITUS EESTIKEELSELE HARIDUSELE ÜLEMINEKUST

2022. aasta sügisel toimunud kohtumistel rõhutasid kõik haridusasutused, et lastevanemaid on eestikeelsele õppele üleminekust teavitatud, kuid eraldi tagasisidet suhtumise ja valmisoleku kohta kogutud ei ole.

Mis on haridusasutuste juhtkondade arvates eestikeelsele haridusele ülemineku ja lastevanemate teavitamise peamised probleemid? Koolide ja lasteaedade hoolekogud üleminekut ei vaidlusta, kuna „riigi ja linna tasandil on otsus tehtud“². Kui tutvustasime haridusasutustes lastevanematele suunatud kavandatavaid kaasamisüritusi, jäid koolid ja lasteaiad pigem arvamusele, et vanemad võtavad aruteluõhtutel passiivse kuulaja rolli, kuna puudub varasem kaasamis-

² Tsitaadid uurijate päevikmärketest, kui pole viidatud teisiti.

osalemiskogemus. Oli ka arvamusi, et kuna „otsus on tehtud, polegi enam midagi arutada“. Vanemad olevat seega seisukohal, et linn oleks võinud koolide õppekeele määramise otsustusprotsessi kaasata ka vanemaid, kuid langetas ise otsuse „nende (ja nende laste) identiteedi eest“. Vanemate jaoks on seega kooli õppekeele ja lapse identiteedi kujunemise vahel tugev side, millest räägime lähemalt järgmises alapeatükis.

Siiski on ka eestikeelsele haridusele üleminekut toetavaid seisukohti, kuid mitte linna kavandatud ajaraamistikus, kui lapsevanema enda laps on veel koolikohuslane (vt ka Vender *et al.* 2023). Juhtkonnad ja õpetajad ütlesid nendel kohtumistel selgelt, et „vanemate hirmud mõjuvad lastele negatiivselt ning eesti keeles õppimist, eriti täielikult eesti keeles õppimist kardetakse“. Eeskätt puudutab see vanemate lasteaiarühmade laste vanemaid, sest nende lapsed alustavad koolides eestikeelset õppetööd juba 2023. aastal, kui selgusest on veel palju. Märgiti ka seda, et vanemates tekitab segadust hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste eestikeelne õpe: ei teata, kas üleminek puudutab ka neid. Vanemad on mures, et vene dominantkeelega HEV-õpilased jäävad praeguste otsuste juures eemale nii eesti keele õppest kui ka oskusest ning satuvad sel moel teistega ebavõrdsesse olukorda.

Võib tõdeda, et haridusasutuste arvates on lastevanemaid küll üleminekust teavitatud, kuid mitte protsessi kaasatud, mistõttu on vanemad eestikeelsele haridusele ülemineku suhtes üsna umbusklikud. Sama arvamus kõlas kõigis haridusasutustes.

1.2. LASTEVANEMATE HIRMUD JA PROBLEEMID EESTIKEELSELE HARIDUSELE ÜLEMINEKUL

Lapse akadeemiline edasijõudmine

Juhtkondade vaatest tekitab lastevanemates enim küsimusi aine-teadmiste omandamine olukorras, kus õppetöö toimub ainult eesti keeles. Vanemate jaoks on oluline hariduse kvaliteet: kardetakse, et õppekeele vahetus võib takistada lapse akadeemilist edasijõudmist.

Vanemad tunnevad suurt vastutust lapse heade akadeemiliste tulemuste eest. Seega tekitab neis ebakindlust ja kartust küsimus, kuidas last edaspidi koolitöodes ja muus kooliga seotud tegevuses aidata ja toetada, kui endal keeleoskus puudub või ei ole piisav. Koolide juhtkonnad töid kohtumistel näiteks, et vanemad laenutavad kevadel kooli raamatukogust järgmise õppeaasta kirjandust ja valmistuvad järgmisel õppeaastal last tõhusamalt toetama. Vanemate hirm mõjub aga lastele negatiivselt: eesti keeles õppimist kardetakse niigi, veel suurem on hirm aga täiemahulise eestikeelse õppe ees.

Koolid ja lasteaiad töid esile ka vanemate kartust, et kui laps õpib teises keeles, suureneb nii lapse kui ka vanemate koormus märkimisväärselt. Vanemad on selgelt arvamusel, et nende ülesanne on last pärast koolipäeva koduülesannetega aidata, kuid eesti keele vähese oskuse tõttu võtab nende tegemine kauem aega.

Identiteedi kujunemine ning side oma emakeele ja päritolukultuuriga

Haridusasutuste sõnul kardavad vanemad, et eestikeelses lasteaias või koolis võib laps kaotada sideme oma emakeele ja päritolukultuuriga, samuti võib hägustuda tema identiteet. Aruteludest juhtkonnadega selgus, et ka õpetajatele tuleb täpsemalt selgitada mitmik- ja keeleidentiteedi, samuti kodaniku- ja riigiidentiteedi mõisteid. Perede arvamuste ebamäärasus Eesti riigiidentiteediga samastumisel võib omakorda tekitada väärtuskonflikti. Eestikeelne õpikeskkond aitab kindlasti kaasa kakskeelsuse kujunemisele ja vanemad, kelle enda identiteedist lähtuvalt saab lapsel olla ainult üks emakeel ja identiteet, tunnevad selget hirmu, et lapsed võivad kaugeneda oma juurtest, kultuuriruumist ja vanematest.

Oma (vene) emakeele ja identiteedi säilitamine on tähtis paljudele vanematele. Nad on rahul, et lasteaias loetakse lastele venekeelseid muinasjutte, kontsertidel esitatakse vene tantse ja venekeelseid laule. Vanemad kardavad, et eestikeelses koolis kujuneb lapsest eestikeelne ja -meelne inimene, kelle vene identiteet ja vene keele oskus kaovad. Koolide-lasteaedade juhtkondade hinnangul peavad

vene lapsevanemad oma emakeele oskuse toetust haridusasutuses väga oluliseks: Tartu vene kogukond soovib, et lapse haridusteel toetataks ka lapse emakeele ja päritolukultuuri arengut. Valdav on seega hirm, mis saab õpilaste vene keele oskusest ja arengust, kui kõik ained hakkavad olema eestikeelsed. Lastevanemad rõhutavad haridusasutuste õppekavadesse lapse kodukeelt ja kultuuri toetavate õppeainete lisamise tähtsust.

Eesti keeles õppimine

Haridusasutuste vaatest toetavad vanemad sujuvat üleminekut venekeelselt õppelt eestikeelsele: esmalt peaks lasteaias arendama emakeelt, seejärel õppima muid keeli, sh eesti keelt. Lastevanemad usuvad, et „küll laps koolis keele selgeks saab“, mis näitab, et varase keeleomandamise vajalikkust ja tulemuslikkust pigem ei mõisteta. Samas on üsna sage, et lapsele võetakse enne kooliminekut eesti keele eraõpetaja, et teda kooliks paremini ette valmistada.

Vanemate mure, et teises keeles õppimine on lapse arengule kahjulik, võib seega toetust leida ka koolis ja lasteaias või sealt hoopiski alguse saada. Just lasteaegade töötajatega kohtumistel jäi kõlama arvamus, et esikohal on esimese keele täielik omandamine, misjärel võiks alata teis(t)e keel(t)e õppimine. Seega ei pruugi vanemate keeleteadlikkuse puudujääke aidata korvata ka personal, kes võib isegi kahelda kahe keele samaaegse omandamise võimalikkuses ja võimendada seeläbi vanemate kõhklosti.

Kodu ja haridusasutuse suhtluskeel

Juhtkondade hinnangul võib üleminekuks valmisolekut mõjutada lastevanemate endi kesine eesti keele oskus. Probleemiks võib osutuda ühise suhtluskeele võimalik puudumine eesti keelt emakeelena kõneleva töötajaskonnaga. Juhtkonnad rõhutavad, et vanematele on tähtis ühisest suhtluskeelest tekkiv turvatunne ja ühine infoväli õpetajate suhtluses nii laste kui ka õpetajatega. Haridusasutuste sõnul ei tohiks lastevanemate meelest ka eesti emakeelega õpetajad suhelda vaid eesti keeles, sest see võib seada ohtu väikelaste turva- ja heaolutunde.

4. Arutelu

Teise keele õppimist mõjutavad paljud asjaolud, kuid lapse motiveerimise üks olulisi tegureid on vanemate suhtumine õpitavasse keelde, mitmekeelsuse hüvedesse ja varase mitmekeelsuse võimalikkusesse. Seepärast on äärmiselt tähtis kaasata lastevanemad eestikeelsele haridusele ülemineku protsessi. Mida rohkem on vanemad huvitatud oma lapse keeleõppest, seda paremad on lapse tulemused (Phillips *et al.* 1998; Kocaman, Kocaman 2015; Zhou *et al.* 2019). Toetav kodune keskkond tähendab eelkõige seda, et vanem väljendab selgelt oma positiivset suhtumist teise keelde ja teises keeles õppimisse (Punar, Karatepe 2019).

Vanemate positiivse suhtumise eeldus on esmalt adekvaatne ja teaduspõhisusest lähtuv informeeritus kakskeelsuse olemusest, selle saavutamise võimalikkusest ning eelistest, aga ka teadlikkus teises keeles õppe olemusest. Mõistagi on oluline ka vanemate roll lapse keeleomandamise toetajana. Kui vanemad ei jälgi ametlikke infokanaleid (riigi- ja kohalik meedia, haridusasutuse infokirjad jm) ning infot hangitakse sotsiaalmeediast või suhtlusvõrgustikest, võivad hirmud kakskeelsuse kahjulikkuse, teises keeles õppimisega kaasneva akadeemiliste tulemuste halvenemise, omakultuurist kaugeneamise ja muude võimalike probleemide pärast võimendada vanemate ebakindlust õppekeele vahetumise suhtes. Haridusasutuste arvates on lastevanemaid üleminekust teavitatud. Kvantitatiivne küsitlusuuring aga näitas, et umbes kolmveerand kuulsid üleminekust hoopis (sotsiaal)meediast, sõpradelt või tuttavatelt, aga mitte koolist, õpetajatelt ega haridusametnikelt (BUI 2023: 9–10). Kaudsetest allikatest saadud info ebaselgus võib olla ka üks põhjustest, miks eestikeelsele haridusele üleminek tekitab vanemates vastuseisu, umbusku ja ärevust. Nende vaatest on vene kodukeelega lapsed saanud Eestis alati õppida oma emakeeles. Olukorra muutmise kavatsuse tõttu on ligi pooltel vanematel turvatunne kadunud (BUI 2023: 13).

Võib tõdeda, et kuna üleminekuprotsessi kohta info hankimine on jäänud suuresti vanemate initsiatiiviks, on see võimendanud nii

umbusku, hirme kui ka eksiarvamusi teises keeles õppimise kohta. Siin ilmnebki esimene suur probleem: koolide-lasteaedade arvates on jagatud piisavalt infot, kuid vanemad nii ei arva. Lisaks on vanemad saanud teavet mitteametlikest kanalitest, sh sotsiaalmeediast, kus „eksperdid“ vahendavad hirmujutte teises keeles õppimise kahjulikkusest (vt ka Beardsmore 2003). Eksiarvamusi võimendab ka haridusasutuste arvamus, et „esmailt on lapsel vaja täielikult omandada emakeel ja alles siis asuda teisi keeli õppima“. Ka vene dominantkeelega lasteaialaste vanemate seas tehtud hiljutises küsitluses tuli välja vanemate hirm, et emakeelest erinevasse keelekeskkonda sattunud lapsel võib tekkida arengupeatetus ja hilineda emakeele areng (Lutter 2023: 31–32). Sotsiaalmeedia „eksperdid“ ja haridusasutuste kahtlus emakeelega samal ajal teise keele omandamise ja teises keeles õppimise edukuse kohta, vähene keeleteadlikkus ning eksiarvamusel võivad olla peamised põhjused, miks on vene dominantkeelega vanemate seas palju vastuseisu õppekeele vahetusele.

Kuna haridusasutuste seisukohast on vanemaid eestikeelsele haridusele üleminekust piisavalt informeeritud, on koolide-lasteaedade arvates vanemate umbusu põhjus nende vähene kaasatus ettevalmistusse: otsus nii linna kui ka riigi tasandil võeti vastu vanemaid kaasamata. Millisel määral kaasatakse Eestis hariduspoliitiliste otsuste tegemisse huvirühmadena lastevanemaid (Lepa *et al.* 2004: 9), on eraldi teema, kuid meie uuringus on selgelt ilmnunud, et vene dominantkeelega vanemad ei pea teavitamist kaasamiseks, leides, et „otsus on tehtud, polegi enam midagi arutada“. Kaasamatus ja sotsiaalmeedias levivad seisukohad teises keeles õppimise kahjulikkusest lapse kognitiivsele arengule on aga põhjustanud olukorra, kus oma lapse õppimist üksnes eesti õppekeelega koolis toetab ainult 17% Eestis elavatest teisest rahvusest elanikest (Integratsiooni monitooring 2020: 19–21; Memberg 2022; Vender *et al.* 2023). Ka Tartus pole olukord palju parem: 17% lastevanematest pigem ei ole ja 21% ei ole üldse rahul, et nende laps hakkab õppima üksnes eesti keeles (BUI 2023: 11).

Haridusasutuste vaatest kardavad vanemad, et 1) ei suuda eestikeelse õppe korral tagada lapse akadeemilist edasijõudmist; 2) lapse identiteet hägustub ning kaob side oma emakeele ja päritolukultuuriga; 3) teises keeles õppimine põhjustab raskusi; 4) puudub ühine suhtluskeel eestikeelse haridusasutuse ja vähese eesti keele oskusega vanemate vahel. Suures osas ühtivad need mured ka küsitlusuuringu tulemustega, kuid mitte täielikult.

Ka küsitlusuuring näitas, et 65% vanematest arvab, et eestikeelne õpe võib halvendada nende laste akadeemilisi tulemusi ja aineteadmiste omandamist (BUI 2023: 20). Eriti suurt muret tunnevad vanemad selle pärast, et teises keeles õppimise tõttu suureneb nii nende enda kui ka laste koormus, mis on tingitud puudulikust eesti keele oskusest. Ligi pooled lastevanematest kardavad, et nende enda ebapiisav eesti keele oskus ei võimalda last kodutöödega aidata (BUI 2023: 22). Ehk tuleb niisuguse seisukoha kujunemise algeid otsida vene koolikultuurist. Vaatamata arvukatele uuringutele, mis annavad tunnistust sellest, et lapsevanem ei pea ise õppekeelt oskama ning piisab lihtsalt teises keeles õppimist väärtustavast ja toetavast kodusest keskkonnast (Xu 1999; Baker 2005: 51–54; Asgari 2010; Punar, Karatepe 2019), näitavad nii kvantitatiivne uuring kui ka haridusasutuste vahendatud seisukohad vanemate stressi lähtekohana just vastutustunnet lapse akadeemilise edasijõudmise eest, mis seisneb paljuski lapsega koos õppimises. Küsitlusuuringu põhjal arvab enamik (82%) lastevanematest, et eestikeelsele õppele üleminek tähendab lastele õppeainete omandamisel märkimisväärset lisakoormust, kusjuures väitega nõustus täielikult 47% vastanutest (BUI 2023: 20).

Vanematele on väga oluline kõik identiteediga seonduv. Nii haridusasutuste infost kui ka küsitlusuuringust tõsis esile vanemate kartus: kuna eestikeelses koolis käiv laps saab eestikeelseks ja -meelseks, kaovad tema vene identiteet ja keeleoskus ning laps kaugeneb oma juurtest. Seda hirmu väljendasid küsitluses ligi pooled vanematest (BUI 2023: 20). On tähelepanuväärne, et paljude vanemate meelest kujundab lapse identiteeti just kool. Perekonna roll

omakultuuri väärtustajana, lapsele emakeelse keskkonna pakkujana ja emakeele omandamise toetajana (Abd-el-Jawad 2006; Zhang, Slaughter-Defoe 2009) jääb mõnevõrra kõrvaliseks. Pigem oodatakse just koolilt-lasteaialt, et nad arendaks lapse emakeelt (sh akadeemilisel tasemel) ja hoiaks teda omakultuuri keskkonnas. Mitmikidentiteeti ega riigi- ja rahvusidentiteedi erisusi ei mainitud. Kartust identiteedi hajususe pärast – „Mingil hetkel tekib sul (lapsel) küsimus, kes ma olen. Kes ma rahvuselt olen?“ (Lutter 2023: 32) – võib seostada arvamusega, et eestikeelne kool vormib vene lapsest rahvuselt eestlase.

Haridusasutuste vaatest kardavad vene vanemad kooli-lasteaia suhtlemisel oma vähese eesti keele oskuse tõttu ka infosulgu jääda. Siiski ei pruugi see kartus vanemate arvates olla nii tõsine. Murega, et kooli suhtlus vanematega hakkab olema eestikeelne ja seetõttu on lapsevanem kooliellu vähem kaasatud, nõustub küsitluse järgi täielikult siiski vaid 12% vastanutest. 69% vastanutest ei pea seda probleemiks. (BUI 2023: 22)

Edasises töös, uuringu 4. ja 5. etapis soovime detailsemalt käsitleda eestikeelsele haridusele ülemineku probleemkohti, mida vanemad aruteluõhtutel esile tõid, aga ka vanemate enda pakutud lahendusi selleks, et üleminekuprotsess ja eesti keeles õppimine sujuks.

KIRJANDUS

- Abd-el-Jawad, Hassan 2006. Why do minority languages persist? The case of Circassian in Jordan. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(1), 51–74.
- Albury, Nathan 2016. The power of folk linguistic knowledge in language policy. – *Language Policy* 16(2), 209–228.
- Anderson, Andres 1967. Multilingualism and attitudes an explorative descriptive study among secondary school students in Ethiopia and Tanzania. University of Upsala.
- Asgari, Azadeh 2010. The influence of informal language learning environment (parents and home environment) on the vocabulary learning strategies. – *English Language and Literature Studies* 1(1).

- Baker, Colin 2005. Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele. XXI sajandi kool. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Beardsmore, Hugo Baetens 2003. Who is afraid of bilingualism? – Jean-Marc Dewaele, Alex Housen, and Li Wei, eds. *Bilingualism: Beyond basic principles*. Vol. 123. *Multilingual Matters*.
- BUI 2023 = Kivistik, Kats; Jurkov, Kirill; Aavik, Anna-Liisa; Kaldur, Kristjan; Khrapunenko, Mariia 2023. Eestikeelsele haridusele üleminek Tartu linnas. Tartu: Balti Uuringute Instituut.
- De Houwer, Annick 1999. Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. – *Bilingualism and Migration* 75–95.
- De Jong, Eveline 1986. *The Bilingual experience: A Book for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweik, Bader; Qawar, Hanadi 2015. Language choice and language attitude in a multilingual Arab-Canadian community, Quebec-Canada: A sociolinguistic study. – *British Journal of English Linguistics* 3(1), 1–12.
- Ehala, Martin 2015. Eesti keele kestlikkus. – *Löksudest välja? Eesti inimarengu aruanne 2014/2015*. Toim Raivo Vetik. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 191–198.
- Eestikeelse ... 2022 = Eestikeelsele haridusele ülemineku tegevuskava 2022–2025. <https://www.tartu.ee/et/eestikeelsele-haridusele-uleminek> (14.08.2023).
- Getie, Addisu Sewbihon 2020. Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. – *Cogent Education* 7: 1738184.
- Hammer, Carol, Scheiffner; Rodriguez, Barbara; Lawrence, Franch; Micci, Adele 2007. Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. – *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 38 (3): 216–224.
- Holmes, Janet 2008. *An introduction to sociolinguistics*. Harlow: Pearson Longman.
- Illing, Eveli; Lepa, Reesi 2005. Kaasamisvormid – ülevaade ja kasutusvõimalused. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus PRAXIS.
- Integratsiooni monitooring 2020 = Eesti ühiskonna lõimumismonitooring. SA Poliitikauuringute Keskus PRAXIS. Balti Uuringute Instituut.

- Tallinna Ülikool. Tartu Ülikool. Turu-uuringute AS. <https://www.kul.ee/eesti-integratsiooni-monitooring-2020> (14.08.2023).
- Kalmus, Veronika; Masso, Anu; Linno, Merle 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. – K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs> (14.08.2023).
- Klaas-Lang, Birute 2022. Kogukondlik keeleõpe – võimalus kasvatada keeleõppe motivatsiooni. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 10(2), 228–250.
- Kliuchnikova, Polina 2015. Language attitudes and ‘folk linguistics’ of Russian-speaking migrants in the UK. – Russian Journal of Communication 7:2, 179–192.
- Kocaman, Nurgül; Kocaman, Orhan 2015. Parents’ views regarding foreign language teaching in pre-school institutions. – The Turkish Online Journal of Educational Technology 383–393.
- Koreinik, Kadri; Praakli, Kristiina 2013. Keele kestlikkuse ja kao konstrueerimine poolavalikes diskursustes. – Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat 9, 131–148.
- Lepa, Reesi; Illing, Eveli; Kasemets, Aare; Lepp, Ülle; Kallaste, Epp 2004. Kaasamine otsustetegemise protsessi. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H. 1991. An introduction to second language acquisition research. London: Routledge.
- Lutter, Sofia 2023. Vene keelt esimese keelena kõnelevate Tartu lapsevanemate suhtumine kakskeelsusesse ja varajasse keeleõppesse. Bakalaureusetöö. Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu.
- Managan, Kathe 2004. Diglossia reconsidered: Language choice and code-switching in Guadeloupean voluntary organizations. – Texas Linguistic Forum 47, 251–261.
- Memberg, Diana 2022. Hoiakud ja valmisolek seoses üleminekuga eesti-keelsele õppele Jõhvis ja Kohtla-Järvel. Magistritöö. Tartu ülikooli Narva kolledž. Narva.
- Niedzielski, Nancy; Preston, Dennis 2003. Folk Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Park, Seong 2013. Immigrant students’ heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. – Concordia Working Papers in Applied Linguistics 4, 30–53.

- Pasquale, Michael 2011. Folk beliefs about second language learning and teaching. – *Applied Folk Linguistics*, 24, 88–99.
- Pedaste, Margus 2018. Nüüdisaegne õpikäsituse mudel. <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel> (15.08.2023).
- Phillips, Meredith; Brooks-Gunn, Jeanne; Duncan, Greg; Klebanov, Pamela; Crane, Jonathan 1998. Family background, parenting practices, and the Black–White test score gap. – C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The Black–White test score gap* (pp. 103–145). Washington, DC, US: Brookings Institution Press.
- Piller, Ingrid 2000. Language choice in bilingual, cross-cultural interpersonal communication. – *Linguistik Online* 5(1), 1–20.
- PGS 2022 = Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek). <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008> (15.08.2023).
- Preston, Dennis 2005. What is folk linguistics? Why should you care? – *Lingua Posnaniensis* 47, 143–162.
- Punar, Özcelik Nermin; Karatepe, Çigdem 2019. Attitudes of parents towards their children's culture learning in an EFL setting. – *Journal of Foreign Language Education and Technology* 4(2).
- Riigikantselei 2020. Kaasamise hea tava. <https://riigikantselei.ee/kaasamise-hea-tava> (15.08.2023).
- Ronderos, Juliana; Castilla-Earls, Anny; Ramos, Marissa 2021. Parental beliefs, language practices and language outcomes in Spanish-English bilingual children. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(7): 2586–2607.
- Santello, Marco 2015. Bilingual idiosyncratic dimensions of language attitudes. – *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism* 18(1), 1–25.
- Smith, Alfred 1971. The Importance of attitude in foreign language learning. – *The Modern Language Journal* 55, 2, 82–88.
- Surraín, Sarah 2018. 'Spanish at home, English at school': how perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-Speaking parents of preschoolers. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1–15.

- Zhang, Donghui; Slaughter-Defoe, Diana 2009. Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. – *Language, Culture and Curriculum* 22(2), 77–93.
- Zhou, Qi; Dufrene, Brad; Mercer, Sterett; Olmi, Joe; Tingstom, Daniel 2019. Parent-implemented reading interventions within a response to intervention framework. – *Psychology in the Schools* 56(7): 1139–1156.
- Tartu 2020 = Kaasamine Tartus. <https://www.tartu.ee/et/kaasamine> (15.08.2023).
- Tomusk, Ilmar 2019. Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele. – *Õiguskeel* 2019/1. <https://www.just.ee/oigusloome-arendamine/oiguskeel/ajakiri-oiguskeel#item-5> (15.08.2023).
- Vender, Diana; Klaas-Lang, Birute; Kallas, Kristina 2023. Üleminek eesti-keelsele haridusele. Ida-Virumaa hoiakutest. – *Akadeemia* 8: 1398–1431.
- Verschik, Anna; Hlavac, Jim 2009. „Letosvet“: kas labane laul või (rahva)-sotsiolingvistiline eksperiment? – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat* 5, 313–327.
- Wilton, Antje; Stegu, Martin 2011. *Applied folk linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Xu, Hong 1999. Young Chinese ESL children's home literacy experiences. – *Reading Horizons* 40(1), 47–64.

SUMMARY

TRANSITION TO ESTONIAN-MEDIUM EDUCATION – A STUDY OF THE ATTITUDES OF RUSSIAN-DOMINANT PARENTS IN TARTU

Birute Klaas-Lang, Kristiina Praakli,
Diana Vender

In the fall of 2024, all state and municipal schools in Estonia will begin a gradual transition to Estonian-medium education. The city of Tartu will start faster, and in the fall of 2023, will begin teaching only in Estonian in the 1st, 4th and 7th grades of Estonian-Russian bilingual elementary schools and in Russian and immersion kindergartens.

The article presents the ongoing research to support Tartu's Estonian-Russian bilingual educational institutions (five in total) in this process, its theoretical foundations, the methodology, and discusses the results of the first stage of research. The focus of the article is the opinions of bilingual educational institutions about the attitudes of parents with a dominant Russian language, using the researchers' documentation and diary notes from a total of five meetings as data. We also compare the data with a quantitative survey conducted among parents, which mapped the problems raised by the transition to Estonian-language education (BUI 2023).

In the article, we present the interpretation of educational institutions about the possible attitudes of parents in two subsections: 1) parents' awareness of the transition to Estonian-medium education; and 2) parents' possible fears and the problems raised regarding the change in the language of instruction. It can be stated that since obtaining information about the transition process has largely remained the initiative of parents, it has amplified distrust, fears, and misconceptions about learning in a second language. Parents' concerns and raised issues are primarily related to students' academic progress, challenges related to learning in a second

language, issues of students' self-definition and their language and culture of origin, and the language of communication between educational institutions and parents.

Further research (discussion meetings and individual interviews with parents in bilingual educational institutions) must show in more detail the problem areas of the transition to Estonian-language education, as well as what solutions the parents themselves offer in order to make the transition process and learning in the Estonian language go smoothly.

Keywords: transition to Estonian-medium education, Russian-language educational institutions in Tartu, parents, inclusion, language attitudes

Artikli valmimist on osaliselt toetanud Eesti Teaduste Akadeemia ning Kadri, Nikolai ja Gerda Rõugu nimeline uurimistoetuste fond.

Birute Klaas-Lang on Tartu ülikooli eesti keele võõrkeelena professor ja Eesti Teaduste Akadeemia uurijaprofessor. Ta uurib keelepoliitikat, eesti keele võõrkeelena/teise keelena omandamist ja õpetamist ning keeleõppe korraldust. birute.klaas-lang@ut.ee

Kristiina Praakli on Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi rakenduslingvistika kaasprofessor. Ta uurib keele varieerumist, mitmekeelset suhtlust, eesti keele teise keelena õpetamist ning keeleõppe korraldust. kristiina.praakli@ut.ee

Diana Vender on Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi doktorant-noorenteadur, ühtlasi Tartu Annelinna gümnaasiumi eesti keele teise keelena õpetaja. Uurimisteenaks on teise keele omandamist mõjutavad tegurid. diana.vender@ut.ee

ÕPETAJATE SUHTUMINE MITMEKEELSES KLASSIS ÕPETAMISSE JA EESTIKEELSELE ÕPPELE ÜLEMINEKUSSE

Tiina Rüütmaa, Merilyn Meristo,
Reili Argus, Helin Puksand

Annotatsioon. Artiklis antakse 2022. aasta õpetajauuringu käigus kogutud andmete põhjal ülevaade sellest, kuidas suhtuvad õpetajad muukeelsete laste õpetamisse, nende oma emakeele kasutamisse koolis ja eestikeelsele õppele üleminekusse ning kuidas ja kuivõrd toetatakse õpetajaid mitmekeelsete õpilastega toimetulekul. Kokku 2439 õpetaja vastustest selgus, et neist kahel kolmandikul on kokkupuude mitte-eesti emakeelega õpilastega. Muukeelsete õpilastega toimetulekuks pakub kool õpetajate sõnul kõige sagedamini abiõpetajat; abi õppematerjalidega, sh tasuliste materjalide ostmist; samuti mainiti koolitusvõimalusi. Õpetajad pooldavad üldiselt eestikeelsele õppele üleminekut. Samas on neil õpetajatel, kellel on ebapiisava eesti keele oskusega muu emakeelega õpilaste õpetamise kogemus, suhtumine veidi vähem positiivne kui vastava kogemusega õpetajatel. Oluliselt vähem nõustutakse sellega, et muukeelsete õpilaste kaasamine loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna. Oma emakeele kasutamise kohta koolis olid õpetajate hinnangud suhteliselt erinevad, keskmine tulemus osutab siiski pigem sellele, et õpetajad seda ei poolda.

Võtmesõnad: õppekeel, eesti keel teise keelena, mitmekeelne õpilane, eesti keel, vene keel

I. Eesti hariduse keelsusest ja üleminekust eestikeelsele haridusele

Eestis kehtib üks riiklik õppekava, ent nõukogude aja pärandina jagunevad koolid õppekeele järgi eesti- ja venekeelseteks. Eesti ja vene õppekeelega koolide õppekavad küll ühtlustati kohe pärast

Eesti taasiseseisvumist, samuti suurendati vene õppekeelega koolides eesti keele tundide arvu, ent loodetud tulemusi see ei andnud (Mehisto *et al.* 2010: 12; vt ka Santiago *et al.* 2016: 21–22): enamiku vene õppekeelega koolide lõpetajate riigikeele oskus ei vastanud nõuetele. Olukorda pole oluliselt parandanud ka mitmesugused uued võimalused õppida eesti keelt süvendatult, näiteks keelekümbulus, ega gümnaasiumi üleminek eestikeelsele õppele (60% ainetest eesti keeles). Seega on venekeelse kooli lõpetanud nii eestikeelse kõrghariduse omandamisel kui ka tööturul endiselt ebasoodsas olukorras (Pedaste *et al.* 2019: 9–11; vt ka Tomusk 2019: 1–2; Santiago *et al.* 2016: 21–22). Praegune koolisüsteem taastoodab segregeeritud elanikkonda, kellel pole haridus- ja tööelus eestikeelse kooli lõpetanutega võrdseid võimalusi.

Alates Eesti taasiseseisvumisest on kavandatud üleminekut ühtsele eestikeelsele koolile. Esialgu võeti eesmärgiks minna eestikeelsele õppele üle gümnaasiumiastmes aastaks 2000, ent ülemineku tähtaega lükati järjest edasi ja lõplikult rakendus see alles 2011/2012. õppeaastal (Tomusk 2019: 1–2). Alus- ja põhihariduse eestikeelsele õppele üleminekus jõuti poliitilise otsuseni (Vapper 2022) ja vajalike seadusemuudatusteni alles 2022. aastal (vt põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (EÕÜ¹, EÕÜTS)).

Praegune Eesti koolimaastik on keelsust silmas pidades kirju. 2022/2023. õppeaastal oli Eestis kokku 514 üldhariduskooli, neist 428 eesti ja 20 vene õppekeelega (ainult alg- ja põhikoolid), 56 eesti-vene (peamiselt 60% eestikeelse gümnaasiumiastmega koolid), 4 eesti-inglise, 4 inglise, 1 eesti-soome ja 1 inglise-prantsuse õppekeelega kool. Kokku õppis Eesti üldhariduskoolides 2022/2023. õppeaastal 162 919 õpilast, neist eesti õppekeelega koolis 121 517, vene õppekeelega koolis 5530 ja eesti-vene õppekeelega koolis 31 453 ning eespool nimetatud muu õppekeelega koolides 4419 õpilast (Haridussilm).

¹ <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008>

Eestikeelsetesse koolidesse lisandub pidevalt muu emakeelega õpilasi. Selleks et luua lastele paremaid võimalusi, paneb üha enam venekeelseid lapsevanemaid oma lapsed eestikeelsesse kooli (Pöder *et al.* 2017; vt ka Kirss, Vihalemm 2008: 77–78), kus on samal ajal oluliselt kasvanud uussisserändajate hulk (Rääsk *et al.* 2020: 11–13; Pöder *et al.* 2017; Asser *et al.* 2013: 5–10). Lisaks on pärast Ukraina täiemahulise sõja algust Eestisse saabunud hulgaliselt Ukraina sõjapõgenikke, kelle lapsed õpivad Eesti koolisüsteemis. Eelistatavalt pakutakse neile õppimisvõimalust eestikeelses koolis (Ukraina sõjapõgenike haridus Eestis). 2022/2023. õppeaastal on üldhariduskoolides registreeritud 5926 Ukraina õpilast, neist 3833 õpib eestikeelses koolis, 815 keelekümbluses, 1250 venekeelses ja 29 ingliskeelses koolis (Haridus-silm). 2021/2022. õppeaastal käis eesti õppekeelega koolis 831 uussisserändaja taustaga last (HTM Muu kodukeelega ...).

Niisiis tuleb paljude eestikeelsete koolide õpetajatel juba praegu õpetada mitmekeelses klassis (Vanahans *et al.* 2023: 104; Taimalu *et al.* 2019: 35–36; Pöder *et al.* 2017) ja toetada nii vene kui ka muu mitte-eesti emakeelega õpilasi, kelle eesti keele oskus pole eestikeelses koolis õppimiseks tihti piisav.

Aastal 2022 võttis Riigikogu vastu seadusemuudatused, mis võimaldavad üleminekut täielikult eestikeelsele õppele (EÕÜ). Üleminek algab 2024/2025. õppeaastal, kui muutuvad eestikeelseks lasteaiaid ning 1. ja 4. klassid, ja peaks lõppema 2029/2030. õppeaastaks. Ülemineku ettevalmistamiseks suurendatakse kõigil õppetasetel eestikeelse õppe osa ja tegeletakse piisava eesti keele oskusega haridustöötajate kindlustamisega koolidele. Selleks on haridustöötajate kvalifikatsiooninõuetesse lisatud C1-taseme eesti keele oskus (juhtidele alates 2023. aasta augustist, ülejäänutele 2024. aasta augustist). Üleminekut toetatakse mitmesuguste meetmetega, näiteks eesti keele õppe ja täienduskoolitusega, õpetajate järelkasvu tagamiseks tõstetakse õpetajate palka, toetatakse eestikeelset õpet, luuakse metoodilisi ja õppematerjale ning tehakse need kättesaadavamaks, lisanduvad uued eesti keele õpet ja õpetamist toetavad keeletehnoloogilised vahendid. (Valitsus ...)

Eestikeelsele õppele üleminek ei tähenda, et õpilaste emakeele arengut ei peaks toetama: uuringud näitavad, et teise keele omandamine on märksa efektiivsem lastel, kellel on hea esimese keele oskus (Winsler *et al.* 2014). Üleminekuplaanides on seda arvesse võetud ning pandud koolidele kohustus korraldada õppekeelest erineva emakeelega õpilastele omakeelset keele- ja kultuuriõpet (vähemalt kümne sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilase soovil). (Valitsus ...)

Seega seisab Eesti haridussüsteem olulise muutuse lävel, poliitiline otsus eestikeelsele haridusele üle minna on tehtud, kuid seda, kuivõrd õpetajad üleminekuks valmis on ja kuidas nad sellesse suhtuvad, ei ole viimastel aastatel ja ülemineku kontekstis uuritud. Palju arutletakse küll eesti ja vene õppekeelega kooli üle ning tehakse plaane viimase üleminekuks eestikeelsele õppele, ent seni on vähe teadvustatud tõsiasja, et ka eestikeelne kool on muutumas või õieti on praeguseks juba muutunud: veel kümmekond aastat tagasi tavapärasest ükskeelsest eestikeelsest koolist on saanud mitmekeelne (vt Pöder *et al.* 2017). Samas puuduvad uuemad uuringud selle kohta, kuidas Eesti koolide õpetajad järjest mitmekeelsemaks muutunud õpilaskonna õpetamisse suhtuvad. Õpetajate suhtumine mitmekeelsusesse mõjutab aga oluliselt mitmekeelsete laste arengut ja keeleõpetamistavasid (Pajares 1992). Ka Eesti õpetajate enesetõhusust uurides on selgunud, et enesetõhusust toetavad kogemused mitmekesise õppijaskonnaga, koostöine koolikultuur ja pädevuse suurendamine koolituste abil (Mäe, Ümarik 2022).

2. Õpetajate suhtumine õpetamisse mitmekeelses klassis ja eestikeelsele õppele üleminekusse

Eesti õpetajate suhtumise kohta mitmekeelses klassis õpetamisse uuemaid uuringuid kuigi palju ei ole. Kateryn Rannu jt (2021) on uurinud sotsiolingvistikalisest vaatenurgast, kuidas Eesti venekeelse kooli õpetajad suhtuvad eesti õppekeelele üleminekusse ja mis nende suhtumist mõjutab. Tulemus oli küllaltki vastuoluline: 42,5%

pooldas eesti õppekeelt, 40% oli sellele vastu. Suhtumist mõjutas oluliselt teises keeles õpetamise kogemus (teises keeles õpetanute pooldas õppekeele vahetust 65,4%, samas kui neist, kellel see kogemus puudus, oli 75,8% vastu). Selgelt avaldas mõju ka õpetaja hariduslik taust (72,9% Eestis hariduse omandanutest oli eesti keelele ülemineku poolt). Teatud mõju oli õpetaja keeleoskusel (eesti keelt hästi oskavatest õpetajatest oli 67,7% eesti keelele ülemineku poolt, keskmise ja vähese eesti keele oskusega õpetajad aga pigem vastu (48,4%)). Kodusel keelekeskkonnal sama selget mõju ei olnud, ent vene kodukeelega õpetajad kaldusid siiski pigem eesti keeles õpetamise vastu olema. Uuringust selgus ka, et ligi kaks kolmandikku õpetajatest näevad õpet ükskeelsena, st pooldavad kas eesti- või venekeelset õpet. (Rannu *et al.* 2021: 8–12)

Mõningast teavet õpetajate suhtumisest mitmekeelsusse leiab varasematest, 2007/2008. õppeaastal toimunud osalisele eestikeelsele õppele üleminekuga seotud uuringutest. TNS Emori 2004. ja 2006. aasta uuring näitas, et õpetajate suhtumine muutus positiivsemaks, 2006. aastal toetas 94% küsitletud aineõpetajaist osaliselt eestikeelset aineõpet (TNS Emor 2004, 2006). Samas selgus Natalia Vaissi uuringust (2009: 290–294), et küsitletud põhikoolis töötavatest LAK-õpetajatest (neist 12 märkis oma emakeeleks eesti ja 17 vene keele) vaid alla poole arvas, et üleminek osalisele eestikeelsele õppele gümnaasiumis on vajalik. Tuleb muidugi mainida, et Vaissi uuringus osalenud õpetajate valim oli väga väike (30) ja see võib seada tulemuste tõlgendamisele piirangud. Vaissi (2009: 297) küsitletud õpetajatest olid positiivsemalt meelestatud need aineõpetajad, kellel oli eestikeelse aineõpetamise kogemust üle kolme aasta. Eestikeelse aineõppe põhiliseks raskuseks nimetasid õpetajad suuremat ajakulu tunni ettevalmistamisel ehk vajadust leida ja kohandada õppematerjale (Vaiss 2009: 297). Sarnased on tulemused ka Anu Masso ja Katrin Kello märksa suurema valimiga (548 vene õppekeelega koolide õpetajat) uurimuses: selgus, et suur osa õpetajaid suhtus üleminekusse kas skeptiliselt (8% täiesti negatiivselt ja 28% üldiselt negatiivselt) või polnud oma seisukohta veel

kujundanud (48%); teisalt oli ka õpetajaid, kes suhtusid muudatusse positiivselt (15% üldiselt positiivselt ja 1% täiesti positiivselt) (Masso, Soll 2014: 526; vt ka Masso, Kello 2010).

Mitmekeelses klassis õppimise kohta arvasid 2020. aastal eestlased (81% vastanutest) ja muu emakeelega inimesed (79%) peaaegu võrdse, et see oleks nende laste jaoks hea (EIM 2020). Suhtumist on vaadeldud kakskeelsele õppele ülemineku kontekstis 2013. aastal (Metslang *et al.* 2013), kuid küsitletud on koolijuhte, mitte õpetajaid.

Ka mujal maailmas ei ole suhtumist mitmekeelses klassis õpetamisse kuigi laialt uuritud. Näiteks on Reeves (2006) uurinud USA-s õpetajate suhtumist inglise ja muu kodukeelega laste õpetamisse: ühes klassis vaadeldi õpetajate suhtumist mitmekeelses klassis õpetamisse, õppetöö kohandamist vastavalt keeleoskusele, õpetaja professionaalset arengut seoses mitmekeelses klassis õpetamisega ning laste emakeele kasutamisega seotud suhtumist. Reevesi tulemuste järgi on suhtumine muukeelse õpilase õppimisse koos teiste lastega üldiselt positiivne (72% oli positiivselt meelestatud) (Reeves 2006: 132).

Suurema valimiga on Hanne B. Søndergaard Knudseni jt (2020) uurimus, mis vaatleb Taani õpetajate käitumist ja praktikaid mitmekeelses klassis, nende uskumusi ja suhtumist mitmekeelsusse ning muukeelse lapse esimese keele toetamisse ja kasutusse klassiruumis, samuti seda, kuidas õpetaja kogemus ja võõrkeeleoskus tema suhtumist mõjutab (ehkki küsitlust levitati kogu Taanis, saadi täielikud vastused ainult 57 õpetajalt). Uurimuses osalenud õpetajad suhtusid mitmekeelsusesse ja õpilase esimese keele toetamisse üldiselt positiivselt; autorid seletavad, et positiivse suhtumise taga on muu hulgas see, et Taanis on ettevalmistus eri taustaga laste õpetamiseks õpetajakoolituse kohustuslik osa (76% küsitletutest väitis, et neil on vastav ettevalmistus), aga ka taani keele kõnelejate suhteliselt väike arv, mistõttu on taanlased harjunud võõrkeeli õppima ja keeleoskust hindama (Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 11–13).

Soomel õpetajad pooldavad samuti muukeelsete laste õppimist koos soomekeelsetega, ent rõhutatakse keelete vajalikkust (Sinkkonen, Kyttälä 2014: 172–175). Sarnased tulemused olid ka uurimusel,

mis keskendus Eesti lasteaia- ja klassiõpetajate kogemusele uussisselõpetajatest laste õpetamisel: õpetajate arvates rikastavad muukeelsed lapsed õpikeskkonda ja laiendavad nii õpetajate kui ka õpilaste silmaringi (Vanahans *et al.* 2023: 119). Samas oli 75% Reevesi (2006: 138) küsitletud õpetajatest seda meelt, et enne tavaklassi tulekut peaks õpilane keeleõppeklassis keeleoskuse baastaseme saavutama. Õpetajad võivad tunda, et neil ei ole teiskeelsetele eriomaste vajadustega tegelemiseks piisavalt aega, nende töökoormus kasvab, nende professionaalsed oskused pole piisavad, et tulla toime teiskeelsete õpilastega, ning teiskeelsed aeglustavad ülejäänud klassi õpitempot (Reeves 2006: 138). Vajadust jälgida, et muukeelsed lapsed emakeelsetelt tähelepanu liiga palju kõrvale ei juhi, ning õpetajate töökoormuse kasvu ja oma ebapiisavaid oskusi on nimetanud ka Eesti õpetajad (Vanahans *et al.* 2023: 112–114; vt ka Mäe, Ümarik 2022: 89–91).

Mitmekeelses ja -kultuurilises klassis õpetamine nõuab õpetajalt lisaoskusi, näiteks teadmisi selle kohta, kuidas õpet vastavalt õpilase keeleoskusele diferentseerida ja kuidas õpilase keele arengut toetada. Näiteks Reevesi (2006) uuringus ei ilmnunud ühtset suhtumist selle kohta, kas mitmekeelses klassis peaks õpetaja õppetööd muukeelsete laste järgi kohandama või mitte. Oma professionaalset arengut hinnates tunnistas enamik õpetajaid, et neil ei ole selliste õppijatega tegelemiseks piisavat ettevalmistust. Teisalt oli vastavast täiendusõppest huvitatud ainult pool vastanud õpetajatest. (Reeves 2006: 138) Ka Eesti õpetajatest arvas 2018. aastal vaid 24,9%, et neil on ettevalmistus mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas õpetamiseks, aga ainult 10,5% tundis, et vajaks oma professionaalsuse suurendamist (Taimalu *et al.* 2019). Taani õpetajatel on ettevalmistus mitmekeelsete laste õpetamiseks õpetajakoolituse kohustuslik osa ja nad peavad oma kohuseks neid lapsi õppetöös toetada, ent umbes pooled küsitletud õpetajatest väitisid siiski, et neil pole selleks piisavalt ressursse (Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 11).

Laste emakeele kasutusse suhtutakse küllalt erinevalt. Reevesi (2006: 137) järgi arvab 58% õpetajatest, et õpilased ei peaks oma

emakeeles rääkimist vältima, st umbes 40% õpetajate arvates peaks õpilased rääkima ainult siht- ehk eesti keelt. Samas peavad paljud õpetajad õpilase emakeele kasutamist teise keele omandamisel kahjulikuks (Holdway, Hitchcock 2018). Austria õpetajaid küsitledes selgus, et neist 60% arvates ei peaks muukeelsed õpilased koolis oma emakeelt kasutama (De Angelis 2011). Taani uurimuses küsitletud õpetajad suhtusid laste esimese keele toetamisse üldiselt positiivselt, ent enamasti siiski distantseerusid sellest. Suurem osa küsitletutest arvas, et laste esimese keele toetamiseks tuleb kooli tegevustesse (82% sotsiaalsetesse, 69% õppetegevusse) kaasata vanemaid, 44% arvates aga peaks esimese keele toetamine jääma väljapoole klassiruumi. Laste esimese keele toetamist klassiruumis pidas õigeks ainult 43% õpetajatest. Oma seisukohti põhjendati näiteks sellega, et klassiruumis tuleks kasutada keeli, mida kõik lapsed hästi oskavad; Taani koolis kõlaga ainult taani keel, et lapsed selle omandaksid; õpetaja ei oska kõiki keeli, mida lapsed räägivad. (Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 7–8)

Õpetajate kogemusel ja nende suhtumisel mitmekeelsusesse ning mitmekeelse lapse esimese keele toetamisse selget seost ei leitud (Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 12–13). Seevastu on leitud, et mitmekultuurilises klassis õpetamise kogemus annab õpetajale muukeelsete ja -kultuuriliste õpilaste õpetamisel olulise eelise ja muudab suhtumise positiivseks (Mäe, Ümarik 2022: 86–87). Samuti võib noorema põlvkonna õpetajate suhtumine olla positiivsem kui vanematel (Sinkkonen, Kyttälä 2014: 176). Positiivselt mõjutab õpetaja suhtumist keeleliselt ja kultuuriliselt mitmekesisesse klassi tema enda võõrkeeleoskus (vt Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 12–13; Mäe, Ümarik 2022: 88).

Kuigi siinses artiklis esitatud andmeid saab refereeritud uurin-gutega suhestada, on neil siiski ka piiranguid. Reeves (2006: 137) tunnistab, et põhiküsimuse ja alaküsimuste vastuste erinevus võib tuleneda sellest, et õpetajad soovisid anda vastuseid, mis uuri-jale meeldiksid. Nn õigete vastuste andmise soovi nimetavad pii-ranguna ka Taani uurijad, nagu ka tõsiasja, et kuigi küsimustikku

levitati kogu Taanis, oli vastajate arv suhteliselt väike ja seega võib eeldada, et vastasid eelkõige need, kes mitmekeelsete laste ja nende hakkamasaamise vastu erilist huvi tunnevad, ning see võis omakorda tulemusi mõjutada (Søndergaard Knudsen *et al.* 2020: 13).

Siinse artikli eesmärk on pakkuda esmast sissevaadet õpetajate suhtumisse mitmekeelses klassis õpetamisse ning selgitada välja edasiste detailsemate uuringute teemad. Selleks et selgitada välja, milline on Eesti õpetajate suhtumine õpetamisse mitmekeelses klassis ja eestikeelsele õppele üleminekusse, otsitakse vastust järgmistele uurimisküsimustele.

1. Kuivõrd puutuvad Eesti üldhariduskoolide õpetajad kokku muukeelsete õpilastega?
2. Kuidas on toetatud õpetajad, kes õpetavad mitmekeelsetes klassides?
3. Kuivõrd sõltub õpetajate suhtumine õpetamisse mitmekeelses klassis ja eestikeelsele õppele üleminekusse nende kogemusest muukeelse õpilase õpetamisel?
4. Kuivõrd sõltub õpetajate suhtumine õpetamisse mitmekeelses klassis ja eestikeelsele õppele üleminekusse õpetajate personaalsetest omadustest (vanus, sugu, haridustase ja emakeel) ning kontekstuaalsetest faktoritest (koolitüüp, kooli asukoht ja õppekeel)?

3. Meetod

2023. aasta jaanuaris-veebruaries tehti üle-eestiline kooliuuring², et anda koolidele tagasisidet, kuidas nende õpetajad suhtuvad kooli-

² Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskus (HIK) teeb alates 2016. aastast kooliuuringuid, milles üle aasta uuritakse õpetajaid. Kooliuuringus osalemine annab koolile võimaluse ühe uuringu käigus saada nii individuaalset kui ka võrdluspõhist tagasisidet koolielu puudutataval aktuaalsetel teemadel. Kooliuuringu küsimustiku on koostanud Tallinna Ülikooli uurijad ning see koosneb nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt välja töötatud ja kontrollitud mõõtmisvahenditest (skaaladest). (<https://www.tlu.ee/hik/opetajauurimus>)

elu aktuaalsetesse teemadesse, nagu kaasav haridus, autonoomia toetamine õpetamisolukorras, kaugõppe kogemus ja koolikultuur. Uuringu üheks teemaploki, mille küsimused siinse artikli autorid välja pakkusid, oli muukeelne õppija eestikeelses koolis, mis on selle artikli fookuseks. Küsimustikule sai vastata nii eesti kui ka vene keeles. Osaleda võisid kõik Eesti üldhariduskoolid, kuid osalemine oli tasuline. Igale osalevale koolile loodi internetikeskkonnas vastamiseks oma link. Vastamine oli vabatahtlik. Koolid said vastu põhjaliku tagasiside nii oma kooli tulemuse kui ka üldistatud kujul terviktulemuste kohta.

3.1. VALIM

Küsimustikule vastas 2439 õpetajat 78 koolist. Põhikooles osales kooliuuringus 41, täistsüklikooles (1.–12. klassini) 22 ja riigigümnaasiumeid 15. Linnakooles võttis uuringust osa 45 ja maakooles oli 33. Vastanutest 86,3% olid naised ja 12,1% mehed, 1,6% osalejatest ei soovinud sugu täpsustada. Emakeele järgi jaotub valim järgmiselt: vastanute seas oli 2143 vastaja emakeel eesti keel, 208 vastajal vene keel ja 88 vastajal muu emakeel. Tabel 1 kirjeldab valimi jaotuvust.

3.2. INSTRUMENT JA ANDMEANALÜÜS

Muukeelse õppija teemaplokk koosnes viiest küsimusest hetkeolukorra kaardistamiseks ja neljast küsimusest õpetajate suhtumise kohta. Kaardistavatest küsimustest kaks esimest pakuvad vastuseid esimesele uurimisküsimusele: 1. *Kui palju on Teie õpilaste seas kõikide klasside peale kokku neid, kes ei oska õppetöös piisavalt eesti keelt?*; 2. *Mis on õpilaste kodune keel, kes ei oska õppetöös piisavalt eesti keelt?* Kolm järgmist küsimust võimaldavad vastata teisele uurimisküsimusele: 3. *Millist tuge pakub kool õpetajale toimetulekuks õpilastega, kes ei oska õppetöös piisavalt eesti keelt?*; 4. *Kust saate abimaterjale, et toetada tunnis õpilasi, kes ei oska õppetöös*

Tabel 1. Valimi kirjeldus

Vanus	N	Osakaal protsentides
alla 30-aastaseid	250	10,3
30–39-aastaseid	507	20,8
40–49-aastaseid	593	24,3
50–59-aastaseid	628	25,7
60–69-aastaseid	404	16,6
üle 70-aastaseid	57	2,3
Töökogemus		
0–5 aastat	648	26,6
5,5–15 aastat	524	21,5
15,5–25 aastat	461	18,9
25,5–35 aastat	434	17,8
35 ja enam aastat	372	15,3
Haridustase		
keskharidus	70	2,9
keskeriharidus	75	3,1
rakenduskõrgharidus	137	5,6
bakalaureusekraad	357	14,7
magistrikraad	1752	71,8
doktorikraad	21	0,9
Töökoormus		
alla 0,5 koormusega	190	7,8
0,5–0,74 koormusega	264	10,8
0,75–0,99 koormusega	230	9,4
1,0 koormusega	938	38,5
suurema kui 1,0 koormusega	790	32,4

piisavalt eesti keelt?; 5. Milline on Teie koolis kolleegide koostöö, et toetada õpilasi, kes ei oska õppetööks piisavalt eesti keelt?

Suhtumist mõõdeti väidetega, millega sai nõustuda 5-pallise Likerti skaala abil (vt nt Reeves 2006). Neli allesitatud väidet pakkusid vastuseid kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele. Õpetajad pidid nõustuma või mittenõustuma väidetega: 1. *Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele;* 2. *Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna;* 3. *Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma;* 4. *Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi*³.

Andmete analüüsimiseks kasutati vabavaralist statistikapaketti Jamovi (The jamovi project, 2022). Mõõdetud tunnuste ja suhtumise väidete erinevuste leidmiseks alarühmade vahel tehti ühefaktoriline dispersioonanalüüs (ANOVA). Selleks et täpsustada, millised alarühmad on omavahel uuritavate tunnuste poolest statistiliselt erinevad, tehti Tukey *post-hoc*-test. Olulisuse nivooks võeti 0,05.

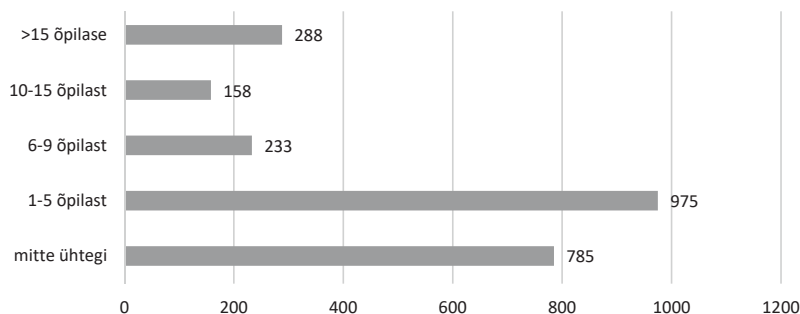
4. Tulemused

Järgnevalt esitatakse tulemused kahes osas: esimesele kahele uurimisküsimusele vastamiseks analüüsitud tulemusi käsitletakse esimeses, muukeelse õppija teemaplokis (vt ptk 4.1), õpetajate suhtumisi kajastavaid tulemusi aga teises teemaplokis (vt ptk 4.2).

4.1. MUUKEELSE ÕPPIJA TEEMAPLOKK

Kooliuuringule vastanud 2439 õpetajast on 1654-l (68%) tundides ebapiisava eesti keele oskusega muukeelseid õpilasi, 32% vastanutest selliseid õpilasi pole. Joonis 1 näitab ebapiisava eesti keele oskusega õpilaste osakaalu õpetaja kohta kõikide tema klasside peale kokku. 975 õpetajal (40%) on selliseid õpilasi 1–5, samas kui vaid 288 vastajal on selliseid õpilasi üle 15.

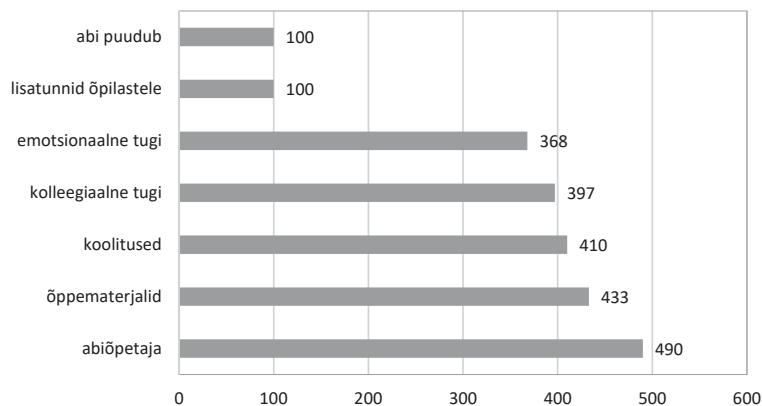
³ Skaala: 1 = üldse ei nõustu, 2 = pigem ei nõustu, 3 = nii ja naa, 4 = pigem nõustun, 5 = nõustun täielikult.



Joonis 1. Mittepiisava eesti keele oskusega muukeelsete õpilaste osakaal

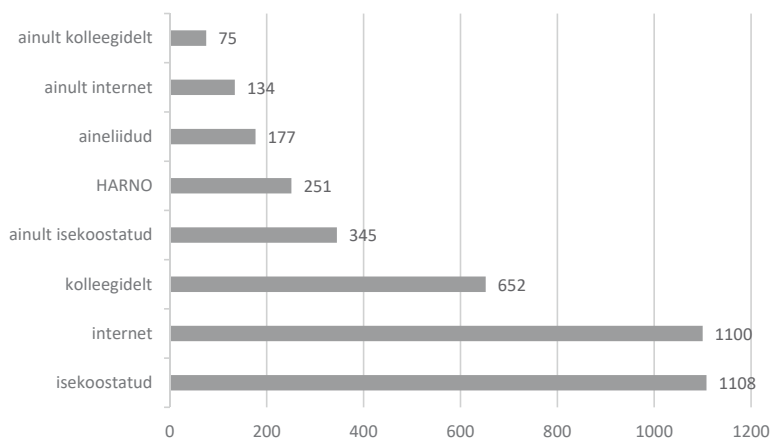
Õpetajatel paluti nimetada muukeelsete õpilaste kodukeel juhul, kui nad seda teadsid. 1284 õpetajat nimetas mõnd slaavi keelt (389 ukraina, 341 vene, 12 valgevene ja 542 ei täpsustanud, milline slaavi keel). Lisaks slaavi keeltele, mida mainiti teistest keeltest mitu korda rohkem, nimetas 100 õpetajat inglise ja saksa keelt, 55 õpetajat romaani keeli (hispaania, itaalia, prantsuse, portugali ja rumeenia), 30 õpetajat Kaug-Ida keeli (filipiini, jaapani, hiina ja korea), 19 õpetajat türki keelt, 14 õpetajat Lõuna-Aasia keeli (nt hindi, gudžarati), 8 õpetajat soome ja 8 õpetajat Skandinaavia keeli (norra, rootsi, taani) ning 6 õpetajat Lähis-Ida keeli (araabia ja pärsia).

Küsimusele, millist tuge pakub kool ebapiisava eesti keele oskusega muukeelse õpilase õpetamiseks, võis vastata mitme valikvastusega. Kõige rohkem mainiti abiõpetaja olemasolu (vt joonis 2), millele järgnes abi õppematerjalidega, sh tasuliste materjalide ostmine. Pääaegu sama palju õpetajaid mainis koolitusvõimalusi. Koolipoolset emotsionaalset tuge tajus 368 õpetajat ja kollegiaalset tuge 397 õpetajat. Umbes kolmandik õpetajatest valis kas ainult emotsionaalse või kollegiaalse toe, st ei valinud mõlemat varianti korraga. 100 õpetajat vastas, et nende muukeelsed õpilased saavad lisatunde (nt õpiabi, lisakeeleõpet). 100 õpetajat aga vastas, et nad ei saa koolilt mingit abi.



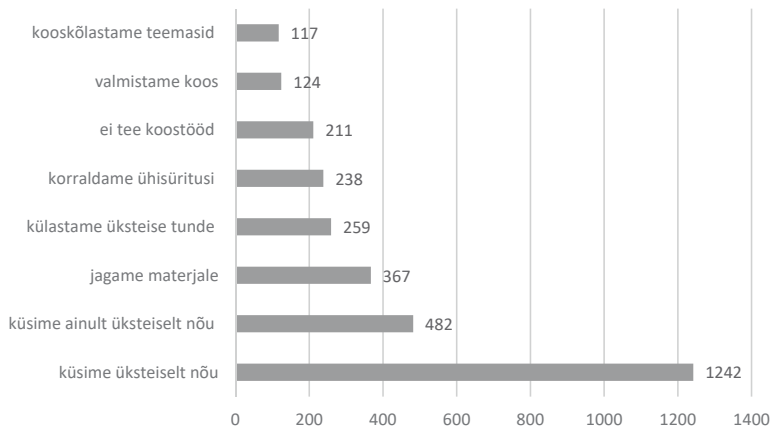
Joonis 2. Kooli tugi ebapiisava eesti keele oskusega muukeelse õpilase õpetamiseks

Täpsustav küsimus õppematerjalide kohta näitas, et peaaegu võrdselt mainiti ise koostatud ja internetist leitud materjale. Kolleegide materjale kasutab 652 õpetajat, aga kasutatakse ka HARNO ja aineliiitide pakutavaid abimaterjale. Enamik vastanuid valis mitu vastusevarianti (joonisel 3 on eraldi välja toodud, kui õpetaja kasutas ainult üht vastusevarianti).



Joonis 3. Abimaterjalide allikad

Sissevaade koostööd puudutavasse küsimusse näitas, et kõige rohkem küsitakse kolleegidelt nõu (vt joonis 4). Oluliselt vähem mainiti materjalide jagamist (põhjendusega, et pole kellegagi jagada, sest õpilaste profiil ei kattu), ühisürituste korraldamist ja üksteise tundide külastamist. 211 õpetajat väitis, et nad ei tee teiste õpetajatega koostööd. Ka siin märkis osa õpetajaid selgituseks, et koostööd ei saa teha, kuna õpetatavad ained ei kattu.



Joonis 4. *Õpetajate koostöö ebapiisava eesti keele oskusega õpilaste toetamisel*

4.2. ÕPETAJATE SUHTUMINE ÕPETAMISSE MUUKEELSES KLASSIS

Õpetajate suhtumist mõõdeti nelja väite abil. Tabel 2 näitab väidete kaupa erinevusi õpetajate vahel, kes õpetavad ja kes ei õpeta ebapiisava eesti keele oskusega muukeelseid õpilasi. Kõigi väidete puhul oli nende õpetajate suhtumine, kes selliseid õpilasi ei õpeta, positiivsem kui õpetajatel, kes selliste õpilastega igapäevaselt töötavad (vt tabel 2).

Üldiselt pooldasid õpetajad üleminekut eestikeelsele haridusele (4,37 punkti 5-pallisel skaalal, $SD = 0,836$). Õpetajad, kes õpetavad ebapiisava eesti keele oskusega muu emakeelega õpilasi, hindasid õpetamist mitmekeelses klassis ja eestikeelsele õppele üleminekut madalamalt kui need õpetajad, kes selliseid õpilasi ei õpeta.

Tabel 2. *Erinevused õpetajate suhtumises kahes eri rühmas*

Väide	Õpetajad, kes õpetavad ebapiisava eesti keele oskusega õpilasi		Õpetajad, kes ei õpeta ebapiisava eesti keele oskusega õpilasi		Olulisuse nivoo
	Keskmine	Standardhälve	Keskmine	Standardhälve	
Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.	4,33	0,892	4,44	0,779	$p = 0,004$
Muukeelsete õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsama õhkkonna.	3,40	1,049	3,54	0,914	$p = 0,002$
Muukeelne õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.	2,90	1,140	2,73	1,051	$p < 0,001$
Töötan hea meelega klassis, kus on muukeelseid õpilasi.	3,43	1,074	3,54	1,039	$p = 0,019$

Väitega *muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna* nõustused nooremad õpetajad enam kui vanemad: õpetajad vanuses 30–39 aastat ($t(2433) = 3,41$, $p = 0,009$) ja vanuses 40–49 aastat ($t(2433) = 3,09$, $p = 0,025$) enam kui õpetajad vanuses 50–59 aastat.

Väitega *muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma* nõustused pigem vanemad õpetajad: õpetajad vanuses 50–59 aastat ($t(2433) = 4,49$, $p < 0,001$) ja vanuses 60–69 aastat ($t(2433) = 3,25$, $p = 0,015$) enam kui 30–39-aastased õpetajad.

Väitega *töötan hea meelega klassis, kus on muukeelseid õpilasi* nõustused rohkem nooremad õpetajad: alla 30-aastased õpetajad enam kui õpetajad vanuses 50–59 aastat ($t(2433) = -4,45, p < 0,001$) ja vanuses 60–69 aastat ($t(2433) = -3,612, p = 0,004$). Samuti nõustused sellega enam õpetajad vanuses 30–39 aastat kui 50–59-aastased ($t(2433) = -5,28, p < 0,001$) ja 60–69-aastased õpetajad ($t(2433) = -4,09, p < 0,001$). Ka õpetajad vanuses 40–49 aastat nõustused sellega enam kui 50–59-aastased õpetajad ($t(2433) = -3,14, p = 0,021$). Väidete keskmised on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Erinevused suhtumises õpetajate vanuse põhjal

Vanus →	<30 a N = 250		30–39 N = 507		40–49 N = 593		50–59 N = 628		60–69 N = 404		>70 a N = 57	
Väide ↓	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	4,51	0,756	4,37	0,795	4,34	0,906	4,34	0,898	4,32	0,875	4,51	0,685
2.	3,45	1,060	3,53	0,970	3,51	1,010	3,33	1,042	3,40	0,973	3,56	0,887
3.	2,81	1,156	2,62	1,130	2,79	1,120	2,98	1,102	2,92	1,063	3,04	1,017
4.	3,66	1,095	3,64	1,074	3,49	1,020	3,30	1,057	3,35	1,061	3,47	1,054
1. Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.												
2. Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna.												
3. Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.												
4. Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi.												

Õpetajate haridustaseme- ja soopõhiste rühmade vahel erinevusi ei olnud. Õpetaja emakeele põhjal joonistused välja suhtumiste erinevused (vt tabel 4). Väitega *pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele* nõustused rohkem eesti emakeelega õpetajad: eesti emakeelega õpetajad ($t(2409) = 23,6, p < 0,001$) ja muu emakeelega õpetajad ($t(2409) = 7,53, p < 0,001$) enam kui vene emakeelega õpetajad. Väitega *muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna* olid rohkem nõus eesti emakeelega õpetajad ($t(2409) = 3,02, p = 0,007$) ja muu emakeelega õpetajad ($t(2409) =$

3,19, $p = 0,004$) kui vene emakeelega õpetajad. Väitega *muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma* nõustusid enam eesti emakeelega õpetajad ($t(2409) = 12,5$, $p < 0,001$) ning vähem vene ja muu emakeelega õpetajad ($t(2409) = -4,03$, $p < 0,001$), kusjuures muu emakeelega õpetajad nõustusid sellega enam ($t(2409) = 2,64$, $p = 0,022$) kui vene emakeelega õpetajad. Muu emakeelega õpetajad ($t(2409) = 4,729$, $p < 0,001$) ja vene emakeelega õpetajad ($t(2409) = 6,87$, $p < 0,001$) nõustusid väitega *töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi* enam kui eesti emakeelega õpetajad.

Tabel 4. Erinevused suhtumises õpetaja emakeele põhjal

Õpetaja emakeel → Väide ↓	Eesti keel N = 2143		Vene keel N = 208		Muu emakeel N = 61	
	M	SD	M	SD	M	SD
1. Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.	4,49	0,708	3,17	1,218	4,02	1,008
2. Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna.	3,46	1,012	3,24	0,996	3,70	0,972
3. Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.	2,94	1,083	1,96	1,021	2,38	1,143
4. Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi.	3,40	1,068	3,93	0,932	4,05	0,884

Koolitüübiti oli suhtumistes mitu olulist erisust (vt tabel 5). Eestikeelsele haridusele üleminekut pooldasid rohkem riigigümnaasiumide õpetajad. Väitega *pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele* nõustusid riigigümnaasiumi õpetajad ($t(2436) = 2,48$, $p = 0,035$) enam kui täistsüklikoolide (1.–12. klassi) õpetajad. Väitega *muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna* nõustusid riigigümnaasiumi õpetajad enam kui põhikooli õpetajad ($t(2436) = -4,98$, $p < 0,001$) ja täistsüklikoolide õpetajad ($t(2436) = -4,34$, $p < 0,001$).

Väitega *muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma* nõustusid põhikooli õpetajad ($t(2436) = 2,58$, $p = 0,027$) enam kui täistsüklikoolide ja riigigümnaasiumide õpetajad ($t(2436) = -5,95$, $p < 0,001$). Samuti nõustusid sellega täistsüklikoolide õpetajad ($t(2436) = 3,97$, $p < 0,001$) enam kui riigigümnaasiumide õpetajad.

Riigigümnaasiumide õpetajad nõustusid väitega *töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi* enam ($t(2436) = 5,31$, $p < 0,001$) kui põhikooli õpetajad ja täistsüklikoolide õpetajad ($t(2436) = -4,23$, $p < 0,001$).

Tabel 5. Erinevused suhtumises koolitüübi põhjal

Väide ↓	Koolitüüp →		Täistsüklikool (1.–12. klassi) <i>N</i> = 938		Riigigümnaasium <i>N</i> = 357	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.</i>	4,37	0,835	4,32	0,918	4,46	0,758
<i>Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna.</i>	3,39	1,014	3,42	1,019	3,69	0,930
<i>Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.</i>	2,95	1,096	2,83	1,119	2,55	1,110
<i>Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi.</i>	3,39	1,079	3,46	1,066	3,73	0,968

Kooli asukohast sõltus suhtumine eestikeelsele haridusele üleminekusse (vt tabel 6). Väitega *pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele* nõustusid maakoolide õpetajad ($t(2437) = 2,49$, $p = 0,013$) enam kui linnakoolide õpetajad.

Tabel 6. Erinevused suhtumises kooli asukoha põhjal

Väide ↓	Kooli asukoht →	Linnakool N = 1640		Maakool N = 799	
		M	SD	M	SD
<i>Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.</i>		4,34	0,892	4,43	0,782
<i>Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna.</i>		3,43	1,022	3,47	0,983
<i>Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.</i>		2,85	1,129	2,84	1,084
<i>Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi.</i>		3,48	1,078	3,45	1,037

Üleminek eestikeelsele õppele puudutab vene õppekeelega koole loomulikult tunduvalt enam kui eesti õppekeelega koole. Kuna aga ka eestikeelsetes koolides on õpilaste keeleline heterogeensus suurenenud ja suureneb tõenäoliselt lähiaastatel veelgi ning samuti on järjest tavalisem õpetajate liikumine eri õppekeelega koolide vahel, on oluline saada ülevaade ka eestikeelsete koolide õpetajate suhtumisest.

Väitega *pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele* nõustusid kõige enam eesti õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = 2,67$, $p = 0,038$), vähem olid selle väitega nõus eesti ja ukraina õppekeelega koolide õpetajad, eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -14,05$, $p < 0,001$) ning vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -7,71$, $p < 0,001$). Samuti pooldasid eesti ja ukraina õppekeelega koolide õpetajad eestikeelsele õppele üleminekut enam kui eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -7,30$, $p < 0,001$) ning vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -4,14$, $p < 0,001$).

Väitega *muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna* nõustusid kõige rohkem eesti ja ukraina õppekeelega koolide õpetajad, vähem olid selle väitega nõus eesti õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -4,40$, $p < 0,001$), eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -3,39$, $p = 0,004$) ning vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -4,090$, $p < 0,001$).

Eesti õppekeelega koolide õpetajad nõustusid väitega *muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma* enam kui eesti ja ukraina õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -4,34$, $p < 0,001$), eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -5,660$, $p < 0,001$) ning vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -5,55$, $p < 0,001$).

Sarnaselt teemaploki esimese küsimusega oli ka väitega *töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi* kõige enam nõus eesti ja ukraina õppekeelega koolide õpetajad, vähem olid selle väitega nõus eesti õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -5,97$, $p < 0,001$) ning eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = -2,88$, $p = 0,028$). Samuti nõustusid selle väitega vene õppekeelega koolide õpetajad ($t(2435) = 3,094$, $p = 0,011$) enam kui eesti õppekeelega koolide õpetajad. Tabel 7 näitab rühma keskmiste tulemusi.

Tabel 7. Erinevused suhtumises kooli õppekeele põhjal

Kooli õppekeel → Väide ↓	Eesti N = 2273		Eesti ja ukraina N = 54		Eesti ja vene N = 72		Vene N = 40	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Pooldan üleminekut eestikeelsele haridusele.</i>	4,43	0,776	4,13	1,133	3,06	1,331	3,42	1,279
<i>Muu kodukeelega õpilaste kaasatus õppesse loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna.</i>	3,45	1,009	4,06	0,787	3,04	0,985	3,20	0,911
<i>Muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma.</i>	2,90	1,101	2,24	1,045	2,15	1,109	1,93	0,944
<i>Töötan hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi.</i>	3,43	1,065	4,30	0,792	3,75	0,931	3,95	0,904

5. Arutelu ja kokkuvõte

Otsisime vastust neljale uurimisküsimusele, millest esimene kaardistas üldhariduskoolide õpetajate kokkupuudet eesti keelt ebapiisavalt oskavate muu emakeelega õppijatega. Kahel kolmandikul uuringus osalenud õpetajatest on selline kogemus olemas, st nende õpilaste hulgas on mitte-eesti emakeelega lapsi. Ka Pöder jt (2017) on välja toonud, et eestikeelse kooli kasuks otsustab üha rohkem muu emakeelega peresid, kes soovivad pakkuda oma lapsele paremaid võimalusi. Seega võib julgelt öelda, et Eesti koolid on suures osas mitmekeelsed ja mitmekeelne klass on õpetaja jaoks igapäevane reaalsus. Kõige sagedamini on klassis 1–5 muukeelset õpilast. Valdavalt on selliste õpilaste emakeel mõni slaavi keel, enamasti kas vene või ukraina keel. Muude keelte esindatus on küll mitmekesine, kuid jääb arvuliselt marginaalseks, mis on ka vastavuses Eesti demograafilise jaotuvusega (Statistikaamet 2021).

Teine uurimisküsimus puudutas mitmekeelses klassis õpetavate õpetajate toetamist. Õpetajatelt küsiti, millist tuge pakub kool õpetajale toimetulekuks õpilastega, kes ei oska õppetööks piisavalt eesti keelt, kust õpetajad sobivaid abimaterjale saavad ning milline on kolleegide koostöö koolis, et toetada muukeelseid õpilasi. Mäe ja Ümariku (2022) väitel toetab koolis valitsev koostöine koolikultuur õpetaja enesetõhusust, seega on tugi, mida kool õpetajale pakub, õppeprotsessi tõhustamisel väga oluline. Siinse uuringu järgi pakuvad koolid õpetajale muu emakeelega õpilaste õpetamisel eri laadi abi. Veidi üle veerandi vastanutest mainis abiõpetajat klassis. Ka teistes uuringutes on leitud, et tugipersonal on mitmekeelses klassis õpetamisel tõhusaks toeks (vt Soome kohta nt Sinkkonen, Kyttälä 2014). Seega on koolidel oluline rakendada senisest enam abiõpetajaid.

Umbes veerand õpetajaid lisas, et koolid varustavad neid sobivate õppematerjalidega, sh võimaldavad ligipääsu tasulistele internetikeskkondade materjalidele ja toetavad koolitustel osalemist. Enamik vastanud õpetajatest koostab õppematerjalid ise või otsib internetist, samas kui kolleegide loodud materjale kasutab alla

poole vastanutest. Kasutatakse ka HARNO ja ainelitute kodulehtede materjale. Kuivõrd õpetajad said valida mitme vastuse vahel, siis võib väita, et õppematerjalide otsimisel kombineeritakse eri allikaid. Mitmekesiste ressursside, eriti internetimaterjalide kasutamisele on viidanud ka muud uuringud (nt Søndergaard Knudsen *et al.* 2020). Vastustest paistab siiski kasutamata võimalusi: kolleegidega materjalide jagamine võiks olla tavapärasem ja koolide toetus tasuliste keskkondade materjalide kasutamiseks suurem.

Märgiti ka emotsionaalset ja kollegiaalset tuge, mille puhul kolmandikul juhtudest ei märgitud neid korraga. Seega ei tajunud need vastajad, et emotsionaalne tugi tuleb kolleegidelt, vaid eeldasid ilmselt sellist tuge pigem kooli juhtkonnalt. Kooli toimetulek kriisiolukordadega, sh pagulasõpilaste või eesti keelt üldse mitte oskavate õpilaste vastuvõtmine ning sellest tingitud ootamatused õpetamises, sõltuvad palju koolijuhtimise kultuurist ja tähtsal kohal on just emotsionaalne tugi töötajatele (Ahtiainen *et al.* 2023). Sinkkoneni ja Kyttälä (2014) väitel toimib ka Soomes mitmekultuurilises klassis õpetavate õpetajate jaoks toetava tegurina ladus meeskonnas õpetamine ja planeerimine.

Vähesed õpetajad märkisid, et kool pakub õpilastele eesti keele lisaõpet ja õpiabi tunde. Leidus ka vastajaid, kes tunnistasid, et kool ei paku neile mingit abi. Siin on raske hinnata, millist abi need õpetajad koolilt ootasid, sellised ebakõlad võivad tuleneda ka puudulikkusest suhtlusest, eriti juhtudel, kui koolis on vaid üksikud eesti keelt ebapiisavalt oskavad muu emakeelega õpilased. Õpetaja enda initsiatiivikus murekohtade selgitamisel võib juhtkonnale olla lahenduste pakkumisel suureks abiks (Leijen *et al.* 2020). Samas võib muidugi olla tõepoolest tegemist sellega, et õpetaja ei saa koolilt soovitud tuge. Igal juhul on tegemist edasist uurimist vajava teemaga.

Õpetajate omavahelist koostööd ebapiisava eesti keelega õpilaste õpetamisel iseloomustab eelkõige üksteiselt nõu küsimine, oluliselt vähem jagatakse materjale, külastatakse kolleegi tunde või korraldatakse ühisüritusi. Marginaalselt valmistatakse koos tunde ette ja kooskõlastatakse teemasid. Mitmed vastajad kasutasid võimalust

ja lisasid kommentaarina, et neil ei ole ainealane koostöö kolleegidega võimalik, kuna ei leidu kokkupuutepunkte (nt muusika- ja matemaatikaõpetaja). Teisalt on teada, et koostöine koolikultuur on õpetaja toimetulekuks mitmekeelses klassis olulise tähtsusega (Mäe, Ümarik 2022). Tegelikult ei ole küsimus ainealases ühtivuses, vaid eesmärgistatud ja lahendusele suunatud ühisaruteludes praktikakogukondades või muul viisil korraldatud koostöise õpikultuuri rakendamises, mis omakorda õpetajat võimestab (Slabina, Aava 2019).

Kolmanda ja neljanda uurimisküsimusega vaatlesime õpetajate suhtumist eestikeelsele õppele üleminekusse ja õpetamisse mitmekeelses klassis ning suhtumise seoseid õpetajate kogemusega eesti keelt ebapiisavalt oskavate muu emakeelega õpilaste õpetamisel ning isiklike ja kontekstuaalsete faktoritega.

Haridustaseme ega soo põhjal õpetajate suhtumises erinevusi ei ilmnunud. Eestikeelsele õppele üleminekut pooldasid üldiselt enamik võrreldud õpetajaterühmi. Võrreldes tulemustega, mis saadi õpetajate küsitlemisel enne osalisele eestikeelsele õppele üleminekut (Masso, Soll 2014; Masso, Kello 2010; TNS Emor 2004, 2006; Vaissi 2009), paistab, et õpetajate suhtumine on positiivsem kui Vaissi uuringus, mille valim oli küll oluliselt väiksem, ning Masso ja Kello uuringutes, kuid üsna samavõrra positiivne kui TNS Emori uuringutes. Oluline erinevus ilmnas õpetajate emakeele põhjal: vene emakeelega õpetajate seas oli märgatavalt vähem eestikeelsele õppele ülemineku pooldajaid. Sarnaselt tuli ka Rannu jt (2021) uuringust välja, et eestikeelsele õppele üleminekut toetas alla poole vene õppekeelega koolide õpetajatest ning nende hulgast rohkem eesti ja mitme emakeelega õpetajad, aga ka kolmandik vene emakeelega vastanustest. Erinev suhtumine oli seotud eesti keele oskusega: need, kes hindasid oma eesti keele oskust madalaks, ei pooldanud eestikeelsele õppele üleminekut (Rannu *et al.* 2021). Eesti keele oskus võib mõjutada ka siinse uuringu vene emakeelega õpetajate suhtumist, ent meie uurimismaterjal selle kohta järeldusi teha ei võimalda.

Õpetamiskogemuse ja suhtumiste seoste kohta annab siinne uuring varasematega võrreldes erinevaid tulemusi. Vanahansi jt

(2023) järgi leidsid õpetajad, et kogemus annab uussisserändajate laste õpetamisel parema ettevalmistuse. Siinses uurimuses on nende õpetajate suhtumine, kellel on kogemust ebapiisava eesti keele oskusega muu emakeelega õpilaste õpetamisel, kõikides suhtumise aspektides negatiivsem kui vastava kogemusega õpetajatel. Samas pooldavad mõlemad õpetajate rühmad eestikeelsele õppele üleminekut. Oluliselt vähem nõustutakse siiski sellega, et muukeelsete õpilaste kaasamine loob kõigile õppimiseks soodsa õhkkonna. Selle väitega on rohkem nõus õpetajad, kellel endal ebapiisava keeleoskusega õpilaste õpetamise kogemus puudub, ning õpetajad vanuses 30–39 aastat. Samuti ei nõustunud paljud õpetajad väitega, et nad õpetavad hea meelega klassis, kus on muu kodukeelega õpilasi. Taas nõustuvad selle väitega rohkem õpetajad, kellel muukeelse õpilase õpetamise kogemus puudub. Mõlema väite puhul võib oletada, et vastava kogemusega õpetajad on seisnud silmitsi olukordadega, kus neil napib oskust õpet diferentseerida. Ka TALIS-e uuringust selgus, et vaid veerand Eesti õpetajatest arvab, et neil on mitmekeelses klassis õpetamiseks ettevalmistus olemas (Taimalu *et al.* 2019).

Suhtumised erinesid koolitüübiti: riigigümnaasiumide ja maakoolide õpetajad suhtusid positiivsemalt eestikeelsele haridusele üleminekusse. Samuti suhtuvad riigigümnaasiumide õpetajad positiivsemalt muukeelsetesse õpilastesse klassis. Riigigümnaasiumid on Eesti haridussüsteemis suhteliselt uus nähtus ja võib arvata, et sinna on tööle läinud avatuma meelega õpetajad. Teisalt on riigigümnaasiumide õpilased vanemad kui põhikoolides, ka see võib vastuseid mõjutada. Siiski vajab eri koolitüüpide õpetajate suhtumine edasisi uuringuid, mis võimaldaksid seda tüüpi erinevuste kohta järeldusi teha.

Hea esimese keele oskus toetab ka teise keele omandamist (Winsler *et al.* 2014), seega peab lastel olema võimalus oma emakeelt arendada (Sinkkonen, Kyttälä 2014). Õpetajad, kes on mitmekeelses keskkonnas töötamiseks ette valmistatud, suhtuvad enamasti laste esimese keele toetamisse positiivselt (vt Søndergaard Knudsen *et al.* 2020). Siiski arvab ligikaudu kolmandik eesti emakeelega õpetajaid,

et muu emakeelega õpilased peaksid oma emakeele kasutamisest hoiduma. Samal ajal on sellega nõus vaid kümnendik vene ja viiendik muu emakeelega õpetajaid. Õppekeele järgi saab välja tuua, et eesti õppekeelega koolide õpetajad toetavad rohkem õpilase emakeele vältimist kui mitme õppekeelega ja vene õppekeelega koolide õpetajad. Õpetajad, kellel on kogemus ebapiisava eesti keele oskusega õpilaste õpetamisel, pooldavad õpilase emakeelest hoidumist rohkem kui õpetajad, kellel puudub selliste laste õpetamise kogemus. Samuti toetavad õpilase emakeelest hoidumist rohkem vanemad õpetajad (50-aastased ja vanemad) võrreldes 30–39-aastaste õpetajatega. Sarnast vanusest sõltuvat erinevust näitas ka Soome uuring (Sinkkonen, Kyttälä 2014: 176). Koolitüübi järgi näeme, et põhikooliõpetajad pooldavad õpilase emakeelest hoidumist rohkem kui täistsüklikoolide ja riigigümnaasiumide õpetajad. Kooli asukoha põhjal suhtumise erinevusi ei ilmnunud. Samas on Eesti uussisserändajate toimetuleku kohta leitud, et õppekeelt kodukeeleks kasutavate ja õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste õpiedu ei sõltu sellest, kas õpilane õpib emakeeles või keeles, mida ta igapäevaselt kodus ei kasuta (Asser *et al.* 2013).

Kolmandat suhtumise väidet *muu kodukeelega õpilane peaks koolis emakeele kasutamisest hoiduma* tuleb käsitleda vastupidises võtmes: soovitus oma emakeele kasutamisest hoiduda ei ole kooskõlas tänapäevase õpikäsitlusega. Oma emakeele kasutamine koolis annab mitmekeelsele lapsele võimaluse oma esimest keelt arendada ja kasutada, aitab kaasa mitmekeelse lapse kuuluvustunde ja identiteedi kujunemisele ning tutvustab keeleoskust kui olulist ressursi ka teistele lastele (vt Søndergaard Knudsen *et al.* 2020). Teisalt on teada, et keeleomandamise juures mängib tähtsat rolli juhuslik kokkupuude keelega (De Wilde *et al.* 2022): isegi passiivne osalus vestlustes või teiste omavahelise jutu pealtkuulamine toetab nii sõnavara kui ka grammatika omandamist (Puimège, Peters 2019; van Zeeland, Schmitt 2013; Ellis 2002). Selliste tingimuste loomine koolis eeldab otseselt keeleõppega sidumata tegevusi (sh ei parandata keelevigu), mis on osa koolikultuuri kujundamisest ning

eeldab õpetajate kaasamist võimaluste uurimisel ja nende elluviimisel. Sihtkeelne keskkond väljaspool klassiruumi (nt vahetunnid), aga ka väljaspool kooli toetab oluliselt keeleomandamist (Sinkkonen, Kyttälä 2014). Niisiis tuleks leida viise, kuidas innustada muukeelseid õpilasi ka tunnivälisel ajal eesti keelt kasutama, ent seda ei saa teha mitte keeldudega, vaid luues selleks soodsa keskkonna. Iga kool peaks leidma endale sobiva lahenduse, kuidas pakkuda muukeelsetele õpilastele tundidevahelisel ajal suuremat kokkupuudet eesti keelega, aga ka suunata neid väljaspool kooli enam eesti keelt kasutama (vt Sinkkonen, Kyttälä 2014).

Siinse uuringu põhiline piirang tuleneb asjaolust, et tegemist oli suurema uuringu ühe alateemaga ja sõltus suurema uuringu etteantud võimalustest. Siiski andis uuring võimaluse olukorda kaardistada ja juhiseid edasiste täpsemate keelega seotud probleeme vaatlivate uuringute tarbeks. Ühe sellise suurema uuringu disaini ette antud piiranguna tuleb mainida valimi koosseisu: valimis olid proportsionaalselt ülekaalus eesti emakeelega õpetajad, vene või muu emakeelega õpetajaid osales oluliselt vähem, mistõttu on uuringu tulemused eesti emakeelega õpetajate suhtumise ja arvamuste poole kaldu. Kuigi Eestis ongi eesti emakeelega õpetajaid rohkem kui muu emakeelega õpetajaid, on suhtumises eestikeelsele õppele üleminekusse just emakeeliti suur erinevus. Seega tuleks vene ja muu emakeelega õpetajate suhtumist eraldi põhjalikumalt ja üksikasjalikumalt uurida. Kuna analüüsimetoodikas ei olnud õpetajad eristatud kasutatava õppekeele järgi, ei olnud võimalik vaadelda õppekeele seost suhtumisega. See aga vajab kindlasti edasisi uuringuid. Veel võib olla siinse uuringu üheks piiranguks sarnaselt varasemate uuringutega (vt Reeves 2006; Søndergaard Knudsen *et al.* 2020) oma vastuste kohandamine kooli ja ühiskonna ootustele. Selle piirangu puhul on aga keeruline valida meetodit, mis sobituks suures ja komplekses küsitluses ressursipiirangutega.

Uuringus osalenud Eesti õpetajad pooldavad üldjuhul eestikeelsele õppele üleminekut, samas pole paljud neist valmis mitmekeelses klassis töötama ega arva, et mitmekeelne klass loob soodsa

õpikeskkonna. Samuti ei olda ühel meelel, kas muu emakeelega õpilased peaksid koolis oma emakeele kasutamisest hoiduma või mitte. Üleminekul eestikeelsele õppele tuleks mõelda sellele, kuidas positiivset suhtumist ära kasutada ja õpetajaid rohkem nii kooli kui ka riigi tasandil toetada.

KIRJANDUS

- Ahtiainen, Raisa; Eisenschmidt, Eve; Heikonen, Lauri; Meristo, Merilyn 2023. Leading Schools During the COVID-19 School Closures in Estonia and Finland. — *European Educational Research Journal*: 14749041221138989.
- Asser, Hiie; Hannust, Triin; Rahnu, Leen 2013. Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis. – Liis Kase mets (toim.), Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja haridusvõimaluste uuring. Uusimmigrantõpilased Eestis. Tallinn: MindPark, 18–25.
- De Angelis, Gessica 2011. Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. – *International Journal of Multilingualism* 8, 3, 216–234.
- De Wilde, Vanessa; Marc Brysbaert; June Eyckmans 2022. Formal Versus Informal L2 Learning: How do Individual Differences and Word-Related Variables Influence French and English L2 Vocabulary Learning in Dutch-Speaking Children? – *Studies in Second Language Acquisition* 44, 1, 87–111.
- EÕÜ = Eestikeelsele õppele üleminek. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/uleminek> (04.06.2023).
- EÕÜTS = Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030 seletuskiri. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-11/Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminetu%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri_2.pdf (03.06.2023).
- EIM 2020 = Eesti Integratsiooni Monitooring 2020. Haridus. <https://infogram.com/haridus-1hzj4o38qv10o4p?live> (10.06.2023).
- Ellis, Rod 2002. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. – Eli Hinkel, Sandra Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Routledge: London, 14–34.

- Haridussilm. Üldharidus, üldhariduse õppijad <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/uldharidus/uldhariduse-oppijad> (03.06.2023).
- HTM Muu kodukeelelega ... = Haridus- ja Teadusministeerium. Muu kodukeelelega laps Eesti koolis. <https://www.hm.ee/muu-kodukeeleaga-laps-eesti-koolis> (03.10.2023).
- Holdway, Jennifer; Hitchcock, Caryl H. 2018. Exploring Ideological Becoming in Professional Development for Teachers of Multilingual Learners: Perspectives on Translanguaging in the Classroom. – *Teaching and Teacher Education* 75, 60–70.
- Kirs, Laura; Vihalemm, Triin 2008. RIP 2008–2013 Vajadus ja teostatavussuuringu lõpparuanne II osa. Hariduslik integratsioon. Riigihange 034118 „Riikliku Integratsiooniprogrammi 2008–2013 väljatöötamine“. PRAXIS, Tartu Ülikool, Balti uuringute instituut, Hill&Knowlton, Geo-media.
- Leijen, Äli; Pedaste, Margus; Lepp, Liina 2020. Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. – *British Journal of Educational Studies* 68, 3, 295–310.
- Masso, Anu; Kello, Katrin 2010. Implementing Educational Changes: Teachers' Attitudes towards the Transition to Estonian as a Language of Instruction in Russian Medium Schools. – Jaan Mikk, Marika Veisson, Piret Luik (eds.), *Teacher's Personality and Professionalism*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 53–72.
- Masso, Anu; Soll, Maie 2014. Change in Language of Instruction in Russian Medium Schools: Multilevel Analysis of Attitudes and Language Proficiency. – *Journal of Baltic Studies* 45, 4, 517–544. DOI:10.1080/01629778.2014.937818.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols, Maria-Jesus; Völli, Kai; Asser, Hiie 2010. *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaia, Anastassia 2013. *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40937/Kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis.pdf (10.06.2023).

- Muu kodukeelega laps Eesti koolis. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/muu-kodukeelega-laps-eesti-koolis> (05.06.2023).
- Mäe, Karolin; Ümarik, Meril 2022. Õpetaja tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis. – *Estonian Journal of Education / Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 10, 2, 76–105.
- Pajares, M. Frank. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. – *Review of Educational Research* 62, 3, 307–332.
- Pedaste, Margus; Kirss, Laura; Kitsnik, Mare 2019. Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist. RITA-ränne projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_uhtnekool_28_03_2019.pdf (05.06.2023).
- Pöder, Kaire; Lauri, Triin; Rahnu, Leen 2017. Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud. – Eesti inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul. Eesti Koostöö Kogu, 155–162. <https://www.2017.inimareng.ee/sisseranne-ja-loimumine/eesti-koolisusteemi-valjakutsed/> (05.06.2023).
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek). RT I, 28.12.2022, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008> (04.06.2023).
- Puimège, Eva; Peters, Elke 2019. Learners' English Vocabulary Knowledge Prior to Formal Instruction: The Role of Learner-Related and Word-Related Variables. – *Language Learning* 69, 4, 943–977.
- Rannu, Kateryn; Ljalikova, Aleksandra; Poom-Valickis, Katrin 2021. Influences on Teachers' Attitudes Towards Languages of Learning and Teaching: The Estonian Experience. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 1, 68–85. DOI: 10.1080/01434632.2021.1925287.
- Reeves, Jenelle 2006. Secondary Teacher Attitudes Toward Including English-Language Learners in Mainstream Classrooms. – *The Journal of Educational Research* 99, 3, 131–143.
- Rääsk, Mairo; Rääsk, Egle; Järv, Sandra; Kirss, Laura; Palginõmm, Kerttu; Pedaste, Margus 2020. Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis. RITA-ränne projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_koolimudelid_2.pdf (05.06.2023).
- Santiago, Paulo; Levitas, Anthony; Radó, Peter; Shewbridge, Claire 2016. OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016. OECD Reviews of

- School Resources. Paris: OECD Publishing. DOI 10.1787/9789264251731-en.
- Sinkkonen, Hanna-Maija; Kyttälä, Minna 2014. Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. – *European Journal of Special Needs Education* 29, 2, 167–183.
- Slabina, Pille; Aava, Katrin 2019. Teachers' Experiences of Collaborative Learning Culture Based on Examples from Estonian General Education Schools. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education* 7, 1, 76–100.
- Statistikaamet 2021. Rahvaloendus 2021. <https://rahvaloendus.ee/et/tulemused/rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad> (03.06.2023).
- Søndergaard Knudsen, Hanne B.; Donau, Pernille S.; Mifsud, Charles; Papadopoulos, Timothy C.; Dockrell Julie E. 2020. Multilingual Classrooms – Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 65, 1, 1–16. DOI 10.1080/00313831.2020.1754903.
- Taimalu, Merle; Uibu, Krista; Luik, Piret; Leijen, Äli 2019. Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. – OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. Tallinn. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf (05.06.2023).
- TNS Emor 2004 = Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: vajadused ja hetkeolukord. November-detsember 2004. TNS Emor. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/4064> (26.09.2023).
- TNS Emor 2006 = Eestikeelne aineõpe vene õppekeelega koolides: hetkeolukord ja vajadused. November-detsember 2006. TNS Emor. <https://www.slideserve.com/kaycee/eestikeelne-aine-pe-vene-ppেকেেega-koolides-hetkeolukord-ja-vajadused-november-detsember-2006> (26.09.2023).
- Tomusk, Ilmar 2019. Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele. – *Õiguskool 1*.
- Ukraina sõjapõgenike haridus Eestis. Haridus- ja teadusministeerium. <https://www.hm.ee/ukraina> (05.06.2023).
- Vaiss, Natalia 2009. Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumi-

- reformi algust. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5, 287–301. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa5.19>.
- Valitsus andis rohelise tule eestikeelsele õppele kiire ülemineku tegevusteks. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/uudised/valitsus-andis-rohelise-tule-eestikeelsele-oppele-kiire-ulemineku-tegevusteks> (07.06.2023).
- van Zeeland, Hilde; Schmitt, Norbert 2013. Incidental Vocabulary Acquisition Through L2 Listening: A Dimensions Approach. – *System* 41, 3, 609–624.
- Vanahans, Maiki; Timoštšuk, Inge; Uibu, Krista 2023. Lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 11, 1, 103–129. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.05> (22.09.2023).
- Vapper, Tiina 2022. Valitsus otsustas eestikeelsele õppele ülemineku. – *Õpetajate Leht* 21. oktoober.
- Winsler, Adam; Burchinal, Margaret R.; Tien, Hsiao-Chuan; Peisner-Feinberg, Ellen; Espinosa, Linda; Castro, Dina C.; LaForett Dore R.; Kim, Yoon Kyong; De Feyter, Jessica 2014. Early Development Among Diverse Dual Language Learners: The Roles of Language Use at Home, Maternal Immigration, Country of Origin, and Sociodemographic Variables. – *Early Childhood Research Quarterly* 29, 4, 750–764.

SUMMARY

TEACHERS' ATTITUDES TO TEACHING IN A MULTILINGUAL CLASSROOM AND TRANSITION TO ESTONIAN-MEDIUM EDUCATION

Tiina Rüütmaa, Merilyn Meristo,
Reili Argus, Helin Puksand

Based on the data collected in a 2022 school survey, the article provides an overview of the teachers' attitudes towards teaching multilingual children whose Estonian skills are not sufficient to study in Estonian. It also investigates the use of the pupils' mother tongue at school and the transition of the language of instruction to Estonian, as well as how much teachers are supported in coping with multilingual pupils. Responses from 2,439 teachers revealed that two-thirds of them have pupils whose knowledge of Estonian is not sufficient for studying in Estonian. In order to help teachers cope with pupils with non-Estonian backgrounds, the schools mostly provide an assistant teacher; help with teaching materials, including the purchase of materials for a fee; and offer an opportunity to attend training courses. In general, teachers are in favour of the transition to Estonian as the language of instruction. At the same time, teachers with experience in teaching pupils whose mother tongue is not Estonian have a slightly less positive attitude than the teachers without such experience. However, there is significantly less agreement that the inclusion of non-native speakers creates an environment conducive to learning for all. Teachers' attitudes to the pupils' use of mother tongue at school were relatively mixed, although the average score here rather indicates that teachers are not in favour of it.

Keywords: language of instruction, Estonian as L2, multilingual student, Estonian, Russian

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

Merilyn Meristo on Tallinna ülikooli prantsuse keele dotsent. Tema peamine uurimisvaldkond on seotud teise keele õpetamise ja õppimisega ning võõrkeele didaktikaga. merilyn.meristo@tlu.ee

Reili Argus on Tallinna ülikooli eesti keele professor ja esimese keele omandamise uurija. Tema peamised teaduslikud huvid on seotud morfoloogia ja leksikaalmorfoloogiliste kategooriate varase omandamisega. reili.argus@tlu.ee

Helin Puksand on Tallinna ülikooli emakeele ja eriõpetuse dotsent. Tema peamised teaduslikud huvid on eesti keele kui emakeele õpetamine ning lugemis- ja kirjutamisoskuse areng. helin.puksand@tlu.ee

MULTILINGUAL EDUCATION FOR MINORITY SCHOOLS IN LITHUANIA: IN SEARCH OF BALANCE AND COMPROMISE

Ineta Dabašinskienė

Abstract. This paper examines language policy concerns in Lithuania, with a particular focus on the prominence, acquisition and use of the state language within the education of national minorities. Comparative aspects with Latvia and Estonia are shortly discussed as well. The study draws upon secondary data sources, primarily statistics provided by Lithuanian governmental institutions and policy documents. The paper highlights ongoing debates in language policy for education from the top-down mono-ethnic state approach and the opposing (or complementary) postmodernist perspective, which advocates for a context-speaker-sensitive approach to language in education. While discussing these issues, the paper aims to offer a deeper understanding of the complex dynamics between language policies in education and sociolinguistic realities by encouraging further research and considerations for more inclusive language approaches in multiethnic societies.

Keywords: Bilingualism, language acquisition, language policy, Lithuanian, state language, minority schools.

1. Introduction

The Baltic region has always been multilingual, with a diverse constellation of languages changing over time. The twentieth century has been marked by the Russian language “heritage” of the Soviet era, the rapid spread of technologies, and the acquisition of English at the end of the century. Although the linguistic diversity in the Baltics has been studied extensively (Ehala, Zabrodskaia 2011;

Lazdina, Marten 2019; Verschik 2021), it still requires attention and research, especially in the domain of language policy in education.

The status of the Russian language, as well as the attitudes towards Russian from the perspectives of the minority and majority, its prestige, and its use have significantly changed since the reestablishment of independence. It is obvious that various shifts regarding Russian are related to the geopolitical situation in the region and have to be taken into consideration always when investigating language questions, particularly today, as the war in Ukraine stirs negative attitudes not only towards Russia but quite noticeably towards the use of Russian. Attitudes and teaching/ learning or using Russian among the Baltic population vary primarily due to the ethnic composition. In approximate numbers, Lithuania has a much lower amount of the Russian population (5%), compared to 24% in Latvia and 22% in Estonia (governmental statistical data from all three Baltic states). Despite this difference, due to ideological/ political reasons, Russian was withdrawn from schools in Lithuania, the number of university students learning Russian also dropped, and lecturers had to retrain as specialists in other languages. The gap without Russian lasted approximately from 1991 to 2000. After joining the EU, diverse forms of mobility have become available, and Lithuanians started learning English. At the same time, Russian returned to schools and universities and became an important language for the business sector (Dabašinskienė 2011; Lazdina, Marten 2019).

Additionally, Russian was quite well accepted by Lithuanian society, as many individuals considered Russian to be a valuable language to know: approximately 50% believed that Russian was the most useful foreign language for personal development and for children to learn for their future (for other Balts, see Eurobarometer 2012). Current trends demonstrate a change in the attitudes (the data, however, were collected before the war in Ukraine), as the evaluation of Russian as a useful/ important language has changed significantly, from 22.35 % in 2010 to 6.77 % in 2020 (Vilkiienė

2022: 230). Russian is also much less spoken by the younger generation (18-44 years of age) and more often by the older (45-74 years of age) (Hilbig 2022: 76-77). Thus, it is obvious that the knowledge and use of Russian has decreased due to the age factor and the changing attitudes based on the geopolitical threat coming from Russia.

The linguistic landscape in Lithuania is marked by a dramatic increase in the use of English, especially by the younger generation, as it is associated with economic and career advantages. Its value and prestige are much higher than ten years ago (Ramonienė 2022: 275), and it is spreading at an unprecedented speed at the cost of other languages (not only those of minorities but also other foreign languages, like German, French or Spanish), including Lithuanian. Despite its shrinking situation, Russian is still popular, widely used, and important for ethnic minorities in their native language acquisition and maintenance. Studies have shown (Ramonienė 2010; Lichačova 2013) that Russian has quite a high prestige among the Russian minority members.

Minorities tend to be under-represented from a cultural and educational perspective compared to the majority group. Many studies conclude that minority children show poorer literacy skills than their monolingual peers because they have acquired less proficiency in their second language (August, Shanahan, 2006; Silven, Rubinov, 2010). Despite noticeable advancements in the majority language learning among ethnic minorities in Lithuania, research still indicates inadequate competence in acquiring Lithuanian, which is the cause of poorer academic performance, limited career prospects, and social isolation. One of the significant factors in ethnic minority families that should motivate them to raise their children as multilingual is the language of instruction. If parents want their children to study in the society's dominant language to integrate faster, this dominant language will likely be associated with higher social values than those attached to the minority language. On the other hand, the minority language could also be chosen as the main language of schooling if parents see more advantages for their children

in favoring it. These two directions have been observed over the years in the Lithuanian education system, and the outcomes are not always satisfactory regarding dominant state language proficiency. The obtained results suggest that children are much less competent in Lithuanian when attending minority schools (Dabašinskienė, Kubiliūtė 2019). This raises questions about language development among children belonging to language minorities, especially concerning their educational needs and schooling.

This study will debate language policy concerns in general and the issues of language of instruction in the education of ethnic minorities in Lithuania in particular. It draws upon secondary data sources, primarily analyzing data provided by Lithuanian governmental institutions and policy documents (mainly from 2018-2022). Specifically, the analysis will concentrate on the following educational focus points: ethnic majority versus minority, state language versus ethnic minority (mainly Russian) languages, and global English. The paper highlights ongoing debates in the language policy for education from the top-down mono-ethnic state approach and the opposing (or complementary) postmodernist perspective, which advocates for a context-speaker-sensitive approach to language in education. While discussing these issues, this paper aims to offer a deeper understanding of the complex dynamics between language policies in education and sociolinguistic realities by encouraging further research and considerations for more inclusive language approaches in multiethnic societies.

2. The state language: the problem of its prestige

As a state language, Lithuanian is insured and protected in all spheres of public life. Its status is recognized by the Lithuanian Constitution, State Language Law, and other related laws in education and administration, with additional supplementary acts and norms adopted at different periods of Lithuania's independence period. Other languages are employed in private domains and considered

foreign languages; the State Language Law regulates their use. The official institutions, such as the State Commission of the Lithuanian Language and the State Language Inspectorate, have the authority to arrange specific requirements for language practices in a top-down management mode (see Spolsky 2009).

Since the reestablishment of Lithuanian independence, the government has introduced a rather strict approach to turn the society, especially Russian speakers, towards societal dominant monolingualism (see Pavlenko 2013). The expansion of Russian during the Soviet era posed a threat to the status of the national language, which accounted for the efforts in the Baltic states to enact protective legislation for their state languages. These days, similar concerns involve the spread of English, which is seen as a significant danger reminiscent of the situation regarding the use of Russian (Vaičekauskienė, Šepetys 2018).

As the public discussions about protective, controlled, and purism-oriented language policy became louder and more visible, with the greater involvement of cultural and academic elites, politicians, and public opinion influencers, a change from the state institutions to a more moderate and more supportive approach towards linguistic practices of the society, including minority speakers ensued; thus, the pressure for a strict control regarding the state language has diminished. The turn to a more liberal approach towards linguistic practices (including minorities, young speakers using English and other hybrid varieties) within the society is also observed now while developing new language policy documents.

However, the most crucial condition for the long-term success of the state language policy is its recognition and acceptance – first at the legal level and then by society. The latter opposed the lack of consultations with the public and criticized the language policy for its conservatism, for clinging to the past, and for a rigorous approach to the relationship between language and society. The disregard for society's expectations and needs, paired with the imposition of norms and rules from above, brought about distancing from

one's own language, which can partly explain the intensive spread of English among young people. The fear of not being able to use the native language correctly and the disappointing results of the Lithuanian language and literature maturity exams (but excellent results in English) led to the decline of the Lithuanian language's prestige, its importance and necessity (Ramonienė 2022: 275-278).

Thus, sociolinguistic research on diverse issues (such as the repertoire of languages in use, linguistic behavior, multilingual tendencies, linguistic ideology prevailing in society, and linguistic attitudes towards languages, dialects, and languages of ethnic groups living in Lithuania) highlights an important problem – the question of language prestige. Having identified the problem, the respective Lithuanian institutions (the State Language Commission) developed the Lithuanian Language Prestige Program. However, most of the identified problems in this connection are associated only with globalization and the influence of the English language, while internal problems, the need for a more critical approach and reflection on the rigid language policy, are not noticed:

“Two things are of great importance for the functioning of the Lithuanian language: its legal status and prestige. However, until now, one of the most important areas of state language policy planning – the prestige of the language – has not received enough attention.” (VLKK, PP, 2019; II.3, the author's translation)

“It can be seen from the language attitudes in the public space that the prestige of the Lithuanian language is not high in some groups of society. The attitude towards the language is primarily determined by the processes of globalization taking place in the world. Due to the economic (and pragmatic) effect of globalization, the values of the users of different languages are changing, the criterion of functionality is starting to prevail, so the language is being viewed only as a communication tool. These processes promote the establishment of languages with greater communicative value, especially English.” (VLKK, PP, 2019; II.3, the author's translation).

On the other hand, the emphasis on the state language as a unifying factor for society in the face of the threat of Russian aggression has been duly highlighted. In this context, the draft for the *Guidelines of the State Language Policy for 2023-2027* has been discussed by the parliament. The strong emphasis on the state language is due to the war in Ukraine and Russian aggression:

“The unifying function of the state language is emphasized during the preparation of the Guidelines in the special conditions of international politics – when Ukraine is fighting for the integrity of the state. According to the provisions of the Constitution of the Republic of Lithuania, the state of Lithuania is created by the civil nation: it consists of all citizens of Lithuania, regardless of nationality. Considering the Lithuanian language and culture as the most important factor uniting the citizens of Lithuania, goals and objectives are being formulated to ensure that this language meets all the needs of public linguistic communication and ensures smooth communication between the state and society.” (VLKK, Guidelines, 2023; I.2, the author’s translation).

The *Vision* part of the Guidelines strengthens the unifying role of Lithuanian as a state language and its importance to all citizens:

“The state language policy will have a unifying effect on all citizens of Lithuania and various groups of society, including national minorities, immigrants or re-emigrants.” (VLKK, Guidelines, 2023; IV.16, the author’s translation)

The prestige of the Lithuanian language is an issue that is particularly relevant to society and important for the further successful functioning of the language. Obviously, society’s attitude towards the language, willingness to learn and use it freely, without tension and fear of being criticized, is the way to proceed, acknowledging that it will be a long process. If the prestige of the state language is not high, it becomes even more challenging to motivate ethnic minorities to learn the language.

3. Languages in minority education: the gradual transformation

Individual multilingualism is valued in Lithuania, as it is associated with higher economic value and career advantages. Preferences for foreign languages in education have been strong for many years: English is the first choice for learning the first foreign language, and Russian is the first choice for learning the second foreign language (see annual comments and reports from the Lithuanian Ministry of Education and Sports). According to Eurobarometer (2012), more than 90% of Lithuanians consider English the most useful language for their personal development and their children's future language learning whereas Russian is also considered quite important (approximately 50 %).

Investigating language-related issues in the region requires careful consideration of various changes and preferences influenced by the geopolitical situation. The Russian-speaking population lost its special position, and language acquisition policies aim to ensure competence in the state languages. Thus, Lithuania continually adopts new language planning and integration policies in the education system.

Despite recent developments, a significant percentage of Lithuanian schoolchildren continue to select Russian as their second foreign language, with 67.9% choosing it even after February 24, 2022 (this is an 8.6% decrease compared to the previous year's 76.5% and a historical average of over 80%; the source – comments and reports from the Lithuanian Ministry of Education and Sports). The main reasons for this choice, at least in previous years, are parental influence and now – more than ever – the limited availability of other language options due to constraints such as a shortage of qualified teachers and teaching materials. The extent to which parents would recommend their children to choose German, French or other languages, given the opportunity, remains uncertain and subject to speculation. In general, the shortage of teachers for various subjects

now is critical in Lithuania. Thus, the Lithuanian linguistic landscape in schools mainly represents a trilingual mode: Lithuanian as a state language, Russian as a minority and second most popular foreign language, and global English on the top with the highest prestige of the most required language.

Language attitudes and prestige are reflected in the current linguistic landscape of ethnic minority education. In Lithuania, a strong protective language policy in education started to be implemented since the reestablishment of independence, with the primary aim of teaching the state language to ethnic minorities. Thus, over time, especially after 2004, more positive attitudes and increased levels of the state language in minority groups have been observed in sociolinguistic studies (Ramonienė et al. 2010), particularly among the younger generation born in the independent state. This particular tendency and external factors (linguistic rights and the post-modern approach to minority needs) inspired discussions and a search for alternative, more inclusive educational approaches to adopt cultural and linguistic diversity that would reflect the language and educational needs of minority groups. The policy still retained a strong focus on Lithuanian, but, as we will see, Lithuanian language competence in minority schools was still found to be unsatisfactory.

As May claims, one of the most comprehensive accounts concerning the issue was proposed by Churchill (1986), who suggested six policy “stages” revealing the educational and linguistic needs of minority children within the countries of OECD. The six stages are arranged (in ascending order) by the degree to which such policies recognize and include minority languages: Stage 1 (Learning deficit), Stage 2 (Socially linked learning deficit), Stage 3 (Learning deficit from social/ cultural differences), Stage 4 (Learning deficit from mother tongue deprivation), Stage 5 (Private use language maintenance), Stage 6 (Language equality) (May 2012: 177–178). Following the arguments proposed by Churchill, Stages 1–4 emphasize that minority groups should seek the same social, cultural, and linguistic outcomes as the majority group. The instrumental objectives

in education, as defined by the majority, should be the same for all ethnic groups within a nation-state. The premise is thus the incorporation of minority groups into the hegemonic civic culture of the nation-state, with minimal accommodation of minority languages and cultures. Churchill argues that it is only in Stages 5 and 6 that objectives and outcomes also incorporate the cultural and linguistic values of minority groups and, by doing so, begin to question the value of a monocultural and monolingual society. Both these stages assume that minority groups can (and should) maintain their language and culture over time, whereas stages 1 to 4 take the opposite approach (May 2012: 186).

Šliavaitė asserts that Lithuanian education policy is characterized by two of Churchill's Stages. *Learning deficit from mother tongue deprivation* (Stage 4) means that in solving policy problems, the aim is to create bilingual educational institutions where children of ethnic minorities could receive at least primary education in their mother tongue. *Private use language maintenance* (Stage 5) recognizes the use of a minority's native language in a private space; assimilation is no longer sought, and bilingual education is guaranteed throughout the school year (Šliavaitė 2016: 109). Her observations suggest that the Lithuanian education policy regarding minority languages is characteristic of Stages 4 and 5. Šliavaitė's statement is based on the fact that in 2011, amendments to the Education Law expanded the use/ learning of the Lithuanian language in the process of education conducted in the language of minorities, reflecting the argument that exclusively minority language schools do not guarantee appropriate achievements in the field of education due to the unsatisfactory competence of the state language. Thus, as we will demonstrate below, the emphasis on an increased number of Lithuanian classes and teaching some subjects in Lithuanian at different levels of education, particularly in preschool, will be reflected in the state policy documents and in practice.

The study "Analysis of the state of education of Lithuanian national minorities 2021", approved by the Lithuanian Ministry of

Education, Science and Sport (published in 2022), provides sufficient data on diverse parameters related to the four-year dynamics in the minority education process. However, this review lacks a more profound analysis and explanation of tendencies. Carrying out a qualitative analysis and formulating predictions for further management of the process would have been a valuable addition.

The following section will summarize the report, offering critical remarks and insights concerning future tendencies. As stated in the report (NŠA 2022), in the 2021-2022 school year, 47,438 preschoolers were studying in the languages of national minorities alongside general education schoolchildren. Among them, over 21,000 were enrolled in schools offering instruction in multiple languages, such as Lithuanian and Russian, Lithuanian and Polish, Russian and Polish, or all three languages, while more than 14,000 pupils were studying in general education schools with Russian as the language of instruction. The Polish national minority also constituted a significant portion, with over 10,000 schoolchildren belonging to this group. Belarusian was the language of instruction for 288 pupils. Figure 1 demonstrates a relatively stable distribution of languages throughout four years (2018-2021), with a slight but not statistically significant increase in Russian and a multilingual choice of languages in the last year. As we see, the total number of pupils choosing to study in a multilingual mode is increasing; thus, we assume the tendency is worth following and analyzing more deeply. This trend is further reflected at different levels of education from 2018 to 2021 (NŠA 2022), showing a decrease of approximately 9.5 percentage points in the number of children enrolled in *preschool* and *pre-primary* education programs conducted in Polish and Russian languages. The decrease is explained by most children being educated in preschools that offer education in multiple languages. In *primary* schools, there was a decline of 3.4% in the number of pupils receiving instruction in Polish and a decrease of 6.2% in Russian-language instruction. Again, primary schools offering bilingual education experienced an increase in pupil enrollment. The higher

education level shows a somewhat different tendency: *pro-gymnasiums* demonstrate an increase of 3.1% in the number of students learning in Polish and a significant rise of 18.8% in those studying in Russian. The highest number of students from all national minorities were found in *gymnasiums*. Notably, Russian-language instruction in gymnasiums experienced the most significant increase in student numbers at 24.4%, followed by Polish at 7.4% and by several languages at 2.7%. Obviously, this difference in the choices of languages of instruction related to the level of education (preschool/primary vs. *pro-gymnasium/ gymnasium*) would require interpretation; however, we do not find any of it in the mentioned report. Thus, based on other documents and external context, we can only speculate, for instance, that the immigration from Belarus and other post-soviet countries influenced the change. However, this issue will require deeper analysis in the future.

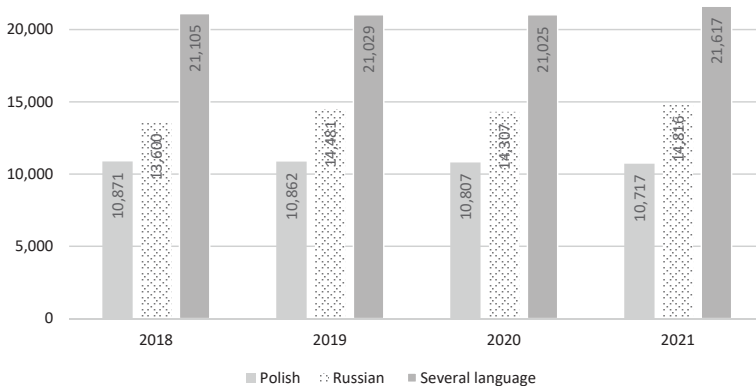


Figure 1. The change in the number of pupils receiving their education in the language(s) of a national minority in 2018–2021 (NŠA 2022: 20)

Language acquisition in the early years is of utmost importance; in international and national legal documents, the right for a child to study in the native language is viewed as fundamental. One would

expect children at this age to study only in minority languages, but in Lithuania, bilingual and multilingual acquisition is observed. The awareness of the benefits of bilingualism might be an explanation. The data demonstrate that in eight municipalities in 2020–2021 operated 82 preschools in the languages of national minorities (Table 1). From 2018 on, this number decreased by six preschools. As in previous years, in 2020, the stable tendency to organize preschool education in several languages remains. In this way, conditions are created to choose a school according to the desired language of instruction and ensure children's education in the institution closest to home. Teaching in minority languages in 2020–2021 took place in 95 general education schools of nine municipalities (Šiauliai city is added).

Table 1. *Distribution of preschool education schools according to the languages of instruction in municipalities in the 2020–2021 school year (NSA 2022: 18)*

	Russian	Polish	In several languages				Total
			Lithuanian, Russian	Lithuanian, Polish	Russian, Polish	Lithuanian, Russian, Polish	
Kaunas city	–	–	1	–	–	–	1
Klaipėda city	4	–	8	–	–	–	12
Šalčininkai district	–	3	–	5	–	–	8
Švenčionys district	–	–	1	–	–	–	1
Trakai district	–	–	–	5	–	1	6
Vilnius city	4	1	11	2	5	14	37
Vilnius district	–	3	–	9	–	2	14
Visaginas municipality	3	–	–	–	–	–	3
Total	10	6	23	21	5	18	82

From 2018 on, in six municipalities (the cities of Kaunas and Panevėžys, the districts of Klaipėda, Mažeikiai, Širvintos, and Švenčionys), no pupils are studying in the languages of national minorities in preschool and general education schools; it means that the education process takes place only in a bilingual or multilingual form (NŠA 2022: 18-21, 55-56).

As recently approved by the Ministry of Education, Science and Sport, educational plans regulate the organization of the process in general education, taking into account the needs of the pupils and the resources of the school. Provisions made in the common educational plans of primary, basic and secondary education programs ensure the conditions for pupils at national minority schools to learn their mother tongue and develop their national identity and civic attitudes. In those schools, diverse models of teaching minority and state languages, as well as other subjects in minority/ majority languages are applied. However, each school is responsible for implementing legal requirements for the minimum number of subjects taught in Lithuanian. The discussions, tensions, and the long-term transformational processes of language education in minority schools have lasted for decades but have finally reached some positive results, at least in a formal/ legal format. Curricula in schools with the minority language as the medium of instruction have an established arrangement or a fixed number of weekly lessons in the Lithuanian language. This arrangement is especially important for preschool and primary education, as this age is crucial for acquiring basic competence in a second or third language. However, it is debatable whether a small number of weekly lessons (5) in Lithuanian will introduce a real change in the state language acquisition process, especially in the areas where Lithuanian is not linguistically dominant (Southeast region).

Compared to Lithuania, the recent transformations in Estonia and Latvia, due to long-term state language policies in education, put much more focus on the significance of state languages. These countries have foreseen that in future, all education in state and

municipal schools will be conducted only in the state language. This aims at greater integration of children from national minorities. The legislation states that Estonia plans to maintain the current 60% of education in the Estonian language in schools of national minorities, but by 2035, 100% of all state and municipal schools will have gradually switched to Estonian medium education (for Estonia, see Eurydice 2022; EMER 2023). Both Estonian and Latvian education policy stakeholders are committed to maintaining mother tongue teaching and cultural education for children of national minorities. The message from the Latvian minister highlights the unifying function of the state language:

“Education in one language, in undivided children groups, is the best means to unite the population of Latvia for the time to come and irreversibly”, claims Latvian Minister of Education and Science Anita Muižniece (LRT.lt, 2022; the author’s translation).

In Latvia, from 1 September 2023 onward, all educational institutions will start the transition to education only in the state language (for Latvia, see Eurydice 2023; LMES 2023).

Unlike its Baltic neighbors, the Lithuanian government, committed to avoiding possible social tensions and acknowledging other priorities, does not follow the same policy:

“Currently, our priority is to reduce the differences in educational achievements throughout Lithuania by implementing various projects, revising educational programs, introducing changes in secondary education curricula, and attracting more new teachers. Therefore, there is no need to urgently start a discussion on the educational model in schools of national minorities”, said Jurgita Šiugždinienė, the Lithuanian Minister of Education, Science and Sports (LRT.lt, 2022; the author’s translation).

Even though there is no urgent need for a change in language constellations, much attention in the current government programs and plans is given to the education of national minorities with a focus

on bilingual language acquisition. The Eighteenth Government of the Republic of Lithuania gave the project “Good school for all and modern education curriculum” high priority, planning to achieve high-quality education in schools of national minorities, expecting very good knowledge of both minority languages and the Lithuanian language:

“We will ensure that the academic outcomes in national minority schools are very good not only in the Polish, Russian, Ukrainian or Belarusian languages but also in the Lithuanian language. We will look for ways to contribute to the revision of textbooks in Lithuanian, Polish, Russian and Belarusian so as to attune them to the latest programs and trends. We will implement a conceptual approach to bilingual or multilingual education that helps children from national minority backgrounds to integrate in the environment in which the Lithuanian language is used, and vice versa. (18th Government Program, 2020; 46.8)”.

As we see, the notion of “bilingualism” is related to “integration” into society; an enhanced focus on learning the state language has become a strategic goal, as the last decade did not bring the expected results in terms of competence in Lithuanian. Unlike Latvia and Estonia where bilingual education has long been the basis of language education for ethnic minorities, Lithuania’s model is gaining momentum and will likely continue to develop, taking advantage of opportunities and assessing challenges. Despite the hopes for the future, the present situation still does not offer good grounds for optimism. Currently, national minority students’ academic performance in the state language tends to be significantly lower. Moreover, the academic results of national and international school examinations show significant disparities across different dimensions, including academic disciplines (Lithuanian language versus other subjects), ethnicity (majority versus minority), and municipality (large cities versus rural areas). These discrepancies often lead to underperformance among children attending minority schools in

small towns or rural regions, resulting in lower academic achievements, limited opportunities for higher education enrolment, and reduced prospects for successful careers in the labor market. Consequently, the lack of adequate Lithuanian language skills, particularly in writing and reading, may potentially hinder young individuals from pursuing higher education and compel them to emigrate (Dabašinskienė, Kubiliūtė 2019). The teaching and assessment of the state language in national minority schools needs a reform, because of a limited linguistic environment and lack of exposure to the state language, to name just a few of the problematic factors. The reports on performance in the state language at schools in the regions densely inhabited by minorities, especially in the Southeastern part of Lithuania and Visaginas, indicate an increase in the competence of pupils' linguistic achievements; however, they are much behind the country's average.

Most recent studies show a lower state language proficiency among minority children not only in rural areas/ peripheries but also in big cities, including Vilnius (Dabašinskienė, Krivickaitė-Leišienė 2019; Dabašinskienė, Kubiliūtė 2020, Vilkienė et al. 2019). A study conducted by Vilkienė et al (2019) in six gymnasiums in Vilnius, comprising two Lithuanian, two Polish, and two Russian schools, revealed significant differences in the level of Lithuanian language proficiency among pupils attending Lithuanian and non-Lithuanian schools. Specifically, children from ethnic minority schools exhibited a statistically lower vocabulary size in the Lithuanian language than their counterparts from Lithuanian schools. We assume that the language of instruction is very important, just as language policies adopted by a family, e.g., their attitudes and linguistic preferences, as well as the language used at home and in social media. The evidence that lower proficiency in the state language is related to limited exposure to Lithuanian both at home and in social settings is reported in a study involving young children (Dabašinskienė, Krivickaitė-Leišienė 2019). The reports and studies on minority children's performance underscore the need to carefully explore the

effects of educational and sociolinguistic factors, especially those related to attitudes, linguistic environment, language dominance, and language prestige.

4. Conclusion and discussion

The Lithuanian education system continues to operate in a trilingual mode, showing the increasing prestige and use of English, reduced preferences for Russian, and a search for promising opportunities for Lithuanian. Changes, especially in language attitudes, prestige, use, and preferences of these languages, do not occur rapidly – it will require much effort from the state, its institutions, and society.

The dynamics of attitudes towards the Russian language from the perspectives of minority and majority, its prestige, use, teaching, and learning have been observed for many years. The principal minorities in Lithuania (Russians, Poles and Belarusians), according to the Law on Education, can enroll their children in Russian, Polish or Belarusian-medium primary or secondary schools or choose Lithuanian-medium schools. Schools of linguistic minorities follow the curricula for general education approved by the Ministry of Education, Science and Sport, including mother-tongue instruction (in the same proportion as in Lithuanian mainstream schools) and Lithuanian as a state language instruction; other subjects are taught in both languages.

Schoolchildren in Lithuanian and national minority schools learn the Lithuanian language and literature according to the same general curricula and, as of 2013, must take the same Lithuanian language maturity exam. It is true that its assessment is different for the time being: in terms of language correctness and expression, style, and logic, pupils' performance from national minority schools is evaluated more leniently. It was planned from 2020 to unify the assessment criteria which meant that the same level of proficiency in the Lithuanian language was expected from all school-leavers; however, the plans were not implemented. As already mentioned, the

proficiency in the Lithuanian language of most pupils from national minority schools is lower than that in Lithuanian schools. Hence, the evaluation system itself may adversely affect the future of ethnic minority pupils. Even though all aspects of exam evaluation have not yet been unified, the problem can be solved by rethinking the testing and evaluation of state language abilities for children from non-Lithuanian schools.

The state aims to promote the opportunity to learn the Lithuanian language, especially for the national minorities living in the regions dominated by non-Lithuanian speakers (Visaginas, South-east Lithuania, etc.). However, these regions experience more dramatic social-economic disadvantages, not just educational and linguistic; thus, the development of effective regional strategies and the implementation of plans to reveal unique sociolinguistic and cultural environments still await solutions in the future (cf. Vihalemm et al. 2020 for Estonia).

A balanced implementation of educational changes in the language acquisition process is essential for minority groups. The focus should be directed to the earliest age (De Houwer 2015, 2020), as the process of native and state language acquisition should ensure a harmonious progress. Success is guaranteed if children are emotionally stable and happy in the learning process. Moreover, their families should be part of the educational process and communicate with the school and the larger community (Schwartz 2010; Schwartz, Verschik 2013). The community and family dynamics regarding linguistic standards and expectations also impact language choices. Societal beliefs regarding language can influence community and family obedience to linguistic norms. As we have demonstrated, bilingual education is supported by the state, with multilingualism seen as a valuable asset and a form of significant social capital. Evidently, in minority families, parents deliberately attempt to transmit their native language to their children, motivated by the recognition that proficiency in multiple languages brings advantages. In this language transmission process, parents assume a pivotal role

in determining the language spoken at home and making decisions regarding their children's language education. The results suggest that parents value bilingual and multilingual schools for their children for pre- and primary education.

The changes in language education for minority schools have been introduced gradually. The last decade has been marked by a search for *balance and compromise*, and has led to a more tolerant and open dialogue between majority and minority groups; thus, the language "issue" does not seem to be as crucial as it was two decades ago. Recent criticism from the wider society concerning language policy-related issues, including the lack of pluralism and a truly multilingual approach in education, has intensified due to the continuous spread of bureaucratic and institutionalized approaches to language use in Lithuania. It seems the potential beginning of a transformative phase is gaining momentum. In this process, the prevailing *top-down* mono-ethnic-state approach will hopefully develop into a *bottom-up*, context-speaker-society-sensitive approach, which calls for a more dialogical and community-oriented standard (cf. Blommaert 2010) and requires continuing efforts and discussions.

Acknowledgement. This publication was prepared with partial support of the project "Acquisition of the structure and grammar of the narrative" (No. K-28/2022) in the framework of the program for strengthening the prestige of the Lithuanian language, funded by the State Commission of the Lithuanian Language.

REFERENCES

- 18th Government Program, 2020. Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programa, 2020 m. gruodžio 11 d. Nr. XIV-72. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/973c87403bc311eb8c97e01ffe050e1c>
- August, Diane; Shanahan, Timothy 2006. *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Blommaert, Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabašinskienė, Ineta 2011. We are looking for a sales manager in Lithuania. – Towards a language rich Europe. *Multilingualism essays on language policies and practices*. Berlin: British Council, 73–87.
- Dabašinskienė, Ineta; Krivickaitė-Leišienė, Eglė 2019. Lithuanian as L2: a case study of Russian minority children. – *Multilingualism in the Baltic States: societal discourses and contact phenomena*. UK: Palgrave Macmillan, 205–237.
- Dabašinskienė, Ineta; Kubiliūtė, Skirmantė 2021. Language competence in education: Re-thinking minority issues in Lithuania. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat Estonian Papers in Applied Linguistics*. Published by Estonian Association for Applied Linguistics.
- De Houwer, Annic 2015. Harmonious bilingual development: young families' well-being in language contact situations. – *International Journal of Bilingualism* 19, 2, 169–184.
- De Houwer, Annic 2020. Why do so many children who hear two languages speak just a single language? – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25, 1.
- Ehala, Martin; Zabrodskaja, Anastassia 2011. Interethnic discordance and stability in Estonia. – *Journal of Baltic Studies* 42, 2, 213–237.
- EMER – Republic of Estonia Ministry of Education and Research 2023. <https://www.hm.ee/en/node/234>
- Eurydice 2022. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/estonia-action-plan-approved-transition-estonian-language-education>
- Eurydice 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/overview>
- Eurobarometer 2012. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>
- Hilbig, Inga 2022. Lietuviai ir jų kalbos: svetimųjų kalbų vartojimas, nuostatos, mokymasis. – *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Lietuvos gyventojų nuostatos ir kalbinis elgesys*. Ed. Meilutė Ramonienė. Vilnius: VU leidykla, 71–117.
- LMES – Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia 2023. [https://www.izm.gov.lv/en/article/discover-important-facts-regarding-transition-studying-state-language?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%](https://www.izm.gov.lv/en/article/discover-important-facts-regarding-transition-studying-state-language?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F)

- Lazdiņa, Sanita; Marten, Heiko. F. 2019. Multilingualism, language contact and majority-minority relations in contemporary Estonia, Latvia and Lithuania. – Multilingualism in the Baltic States. Societal discourses and contact phenomena. Eds. Sanita Lazdina, F. Heiko Marten. London: Palgrave Macmillan, 1–29.
- Lichačiova, Ala 2013. Visagino sociolingvistinė specifika ir perspektyvos [‘Sociolinguistic specificity and potential of Visaginas’]. – Meilutė Ramonienė (Ed.), *Miestai ir kalbos II*. Vilnius: Vilnius University Press, 185–217.
- LRT, 2022. <https://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/1701624/tautiniu-mazumu-mokyklos-baltijos-salyse-kaimynai-planuoja-ugdyti-vaikus-tik-valstybine-kalba-lietuvoje-prioritetai-dar-kiti>
- May, Stephen 2012. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- NŠA, Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2021. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/Svietimas-Lietuvoje-2021-web2.pdf>
- NŠA, Tautinių mažumų švietimo būklė. Analizė. 2022. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/Tautiniu-mazumu-svietimo-bukles-analize-2022-05-23.pdf>
- Pavlenko, Aneta 2013. Multilingualism in Post-Soviet Successor States. – *Language and Linguistics Compass* 7, 4, 262–271.
- Ramonienė, Meilutė (Ed.) 2010. *Miestai ir kalbos: kolektyvinė monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Ramonienė, Meilutė (Ed.) 2022. *Sociolingvistinė Lietuvos panorama. Gyventojų kalbinės nuostatos ir kalbinis elgesys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Schwartz, Mila 2010. Family language policy: Core issues of an emerging field’. – *Applied Linguistics Review* 1, 171–192.
- Schwartz, Mila; Verschik, Anna 2013. *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. New York, London: Springer.
- Silvén, Maarit; Rubinov, Evgenia 2010. Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: Effects of exposure to richly inflected speech from birth. – *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 23, 3–4, 385–414.

- Šliavaitė, Kristina 2016. Etniškumo, kalbos ir socialinio mobilumo sąveika mokyklų skirtingomis mokymo kalbomis bendruomenių narių požiūriu. – Etniškumas ir identitetai pietryčių Lietuvoje: raiška, veiksniai ir kontekstai. Vilnius: LSTC, 107–119.
- Spolsky, Bernard 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaicekauskienė, Loreta; Šepetys, Nerijus 2018. Language planning in the post-communist era: the struggles for language control in the new order in Eastern Europe, Eurasia and China. Ed. Ernest Andrews. Cham: Springer International Publishing, 193–218.
- Verschik, Anna (Ed.) 2021. *Multilingual Practices in the Baltic Countries*. Tallinn: TLU Press.
- Vihalemm, Triin; Seppel, Külliki; Leppik, Marianne 2020. Russians in Estonia: Integration and translocalism. – *Researching Estonian Transformation*. Eds. Veronika Kalmus, Marju Lauristin, Signe Opermann, Triin Vihalemm. University of Tartu Press.
- Vilkienė Loreta; Vilkaitė-Lozdienė, Laura; Bružaitė-Liseckienė, Justina 2019. Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- VLKK, Guidelines' project 2023. Valstybinės kalbos politikos gairės 2023–2030. https://vlkk.lt/media/public/file/Nutarimai/Projektai/Gairi%C5%B3_projektas__2023-2030_VLKK_Seimui.pdf
- VLKK, PP – Prestige program 2019. <https://www.vlkk.lt/vlkk-nutarimai/nutarimai/del-lietuvu-kalbos-prestizo-stiprinimo-programos-patvirtinimo>

RESÜMEE

MITMEKEELNE HARIDUS VÄHEMUSRAHVUSTE KOOLIDES LEEDUS: OTSIDES TASAKAALU JA KOMPROMISSI

Ineta Dabašinskienė

On tõsiasi, et vähemusrahvused kipuvad olema kultuurilisest ja hariduslikust vaatenurgast enamuse rühmaga võrreldes alaesindatud. Paljudes uuringutes on jõutud järeldusele, et vähemusrahvuste laste kirjaoskus on kehvem kui nende ükskeelsetel eakaaslastel, kuna nad valdavad teist keelt vähem (August, Shanahan 2006; Silven, Rubinov 2010). Vaatamata märgatavatele edusammudele etniliste vähemuste keeleõppes Leedus näitavad uuringud endiselt leedu keele ebapiisavat omandamist, mis on halvema akadeemilise edukuse, piiratud karjääriväljavaadete ja sotsiaalse isolatsiooni põhjuseks. Üks olulisemaid tegureid rahvusvähemuste peredes, mis peaks motiveerima lapsi mitmekeelsena kasvatama, on õppekeel.

Siinne uurimus käsitleb keelepoliitikat üldiselt ja eelkõige Leedu etniliste vähemuste hariduse õppekeele küsimusi. See tugineb teistele andmeallikatele ning analüüsib peamiselt Leedu valitsusasutuste esitatud andmeid ja poliitikadokumente (peamiselt perioodist 2018–2022). Täpsemalt keskendub analüüs mõnele hariduse fookuspunktile: etniline enamus *versus* vähemus, riigikeel *versus* etniliste vähemuste keeled (peamiselt vene keel) ja üleilmne inglise keel. Ettekandes tuuakse välja hariduse keelepoliitika praegused arutelud ülalt alla monoetnilise riigi lähenemisviisist ja vastandlikust (või täiendavast) postmodernistlikust vaatenurgast, mis pooldab kõnelejat arvestavat keelekäsitlust hariduses.

Üha suurem keskendumine riigikeele õppimisele on kujunenud haridussektori strateegiliseks eesmärgiks, kuna viimane kümnend ei ole toonud oodatud tulemusi. Erinevalt Lätist ja Eestist, kus kakskeelne õpe on pikka aega olnud rahvusvähemuste keeleõppe aluseks, on Leedu kakskeelne mudel alles hoogu saamas ja areneb tõenäoliselt veel edasi,

kasutades ära kõiki võimalusi. Tulemused viitavad sellele, et vanemad eelistavad alus- ja alghariduses kaks- ja mitmekeelseid koole.

On ilmne, et Leedu haridussüsteem toimib jätkuvalt kolmekeelsena: kasvab inglise keele prestiiž ja kasutus, vene keele eelistamine väheneb ja otsitakse leedu keele laienemisvõimalusi. Muutused, eriti suhtumises, prestiižis, kasutuses ja eelistustes, ei toimu kiiresti – see nõuab riigilt, asutustelt ja ühiskonnalt suurt pingutust.

Võttesõnad: kakskeelsus, keeleomandamine, keelepoliitika, Leedu, riigikeel, vähemusrahvuste koolid

Ineta Dabašinskienė is Professor of Linguistics at the Department of Lithuanian Studies and Head of the Research Centre for Multilingualism at Vytautas Magnus University. Her research interests include, but are not limited to language policy and multilingualism, monolingual and bilingual language acquisition, heritage language, language education, as well as grammar and pragmatics of spoken language.

FACTORS FACILITATING AND HINDERING DEEP-LEVEL COLLABORATION BETWEEN SUBJECT AND LANGUAGE TEACHERS IN THE ESTONIAN CLIL CONTEXT

Elena Samsonova, Aleksandra Ljalikova,
Merilyn Meristo

Abstract. Content and language integrated learning (CLIL) has been employed in Estonia and worldwide for decades. This methodology involves teaching academic subjects in a foreign or second language and enables learners to develop their subject knowledge, language skills and cognitive abilities. Oftentimes, both subject teachers and language teachers are involved in CLIL instruction, and its efficiency depends on collaboration between the educators. The study aims at pinpointing the factors that facilitate or hinder deep-level cross-curricular teacher collaboration in the Estonian CLIL context as well as the outcomes of such collaboration. The interviews with in-service teachers (12) who had taken part in a CLIL tandem teaching project allowed for the identification of 26 facilitators distributed across 7 levels (structural, personal, organisational, CLIL-, group-, process- and guidance-related) and 13 barriers distributed across 4 levels (structural, personal, organisational and group-related). The teachers perceived the collaboration as beneficial to them and their pupils, and the factors facilitating it were mentioned more frequently than hindering ones at all levels except the organisational one. Therefore, the findings of this study suggest that the organisational level barriers should be primarily addressed while designing deep-level collaborative experiences for teachers.

Keywords: co-teaching, teacher tandem, levels of collaboration, content and language integrated learning

I. Introduction and background

Content and language integrated learning (CLIL), the enriched methodology of teaching subjects in a foreign or second language (L2) that allows learners to simultaneously acquire subject-specific knowledge, language proficiency and overall cognitive skills (Ball et al 2016, Mehisto et al 2008), has been used in Estonia and worldwide for many decades. The first Content and Foreign Language Integrated Learning programmes in Estonia date back to the 1960s during the Soviet period (Mehisto et al 2010, Ljalikova et al 2021). Since the restoration of independence in Estonia, the linguistic educational policy of Estonia aimed at bridging the gap between Estonian-speaking and Russian-speaking communities by implementing different approaches: creating Language Immersion Schools in 2000 (Mehisto et al 2010, Metslang et al 2013) with CLIL classes, and introducing curriculum requirements for the upper secondary school in 2011 stipulating that no less than 60% of subjects should be taught in Estonian (Rannu et al 2021), which means that those subject were meant to be CLIL subjects.

Although Estonian education has been praised for pupils' achievement in international assessment tests, cf., PISA (OECD 2019), there is a gap between schools with Russian as a medium of instruction (hereafter MOI) and schools with Estonian MOI. Despite the efforts that have been taken to bridge this gap, achievement distribution has remained uneven: pupils from schools with Russian MOI systematically underperform in comparison with peers from Estonian-MOI schools (Rannu et al 2021). Recently in 2022, the transition to the Estonian language of instruction at all levels of national education is taking place (Riigi Teataja, 2022), which is challenging the whole educational system of Estonia as it requires a CLIL-oriented approach in all schools where students have other L1 than Estonian. Despite the reported efficiency of CLIL (see Cimermanová 2020), there are several reasons why teachers in Estonia are generally reluctant to use this methodology: a belief that the implementation of CLIL leads to the successful acquisition of

the language, but not the subject content; a belief that learning in L2 is excessively challenging for students; teachers' admitted lack of knowledge in each other's fields; a lack of suitable educational resources; concerns related to managing time/workload; and concerns related to a lack of methodology-related competencies (Dvorjaninova, Alas 2018; Metslang et al 2013).

Many of these concerns, which continue to be voiced in the context of the transition to the Estonian MOI in all schools, could be addressed by teacher collaboration (Oppi 2023), which allows the teachers to stay within their respective areas of competence and create suitable resources while distributing the workload. Indeed, collaboration is considered an important feature of CLIL methodology (Dale, Tanner 2012; Honigsfeld, Dove 2010). As Honigsfeld and Dove note, "Teachers often say they collaborate, but the term means different ideas to different educators" (Honigsfeld, Dove 2010: 94). Teacher collaboration takes multiple forms and shapes, ranging from professional conversations to co-planning to co-teaching (Honigsfeld, Dove 2010). Cook and Friend go even further, claiming that "the term *collaboration* is ... [often] carelessly used and occasionally misapplied" (Cook, Friend 2013: 7), therefore excluding a range of professional practices that educators themselves would describe as collaborative from the definition of collaboration.

This study examines teachers' professional collaboration using Vangrieken and colleagues' (2015) theoretical framework. According to this framework, collaboration is defined "as joint interaction in the group in all activities that are needed to perform a shared task" (Vangrieken et al 2015: 23). In the current study, we will investigate the professional development of CLIL teachers arising from subject teachers (ST) and language teachers (LT) working together in a tandem. Teacher professional collaboration encompasses teamwork, joint activities, lesson observations, regular planning partnerships, and engaging in professional collaborative learning (Kelchtermans 2006). All these constitute deep-level collaboration. However, it is difficult to achieve, as it needs "putting daily practice into question"

(Vangrieken, Kyndt 2020: 180) and discussion of controversial and sometimes conflicting issues (Vangrieken, Kyndt 2020). In that sense, a *deep-level collaboration* should be differentiated from everyday *interactions and coordination* in teaching, such as discussing students, sharing materials, evaluating standards, and participating in team conferences (Ainley, Carstens 2018).

According to TALIS-2018 results (OECD 2020), teachers more often engage in exchange and coordination than in truly collaborative activities – both in Estonia and worldwide (OECD 2020). In Estonia, the rate of educators' engagement in deep collaborative practices is even lower than the average across the OECD countries: only about 20% of teachers co-taught or took advantage of collaborative learning opportunities, and less than 10% were involved in peer observation and feedback or joint activities across different age groups, as of 2018. This is similar to the OECD average but differs significantly from the leading countries' rates: for example, in Italy, more than 60% of educators are involved in co-teaching, and more than 25% in peer observation and joint activities; in Norway, more than 30% of teachers co-teach, and more than 40% participate in collaborative learning activities. Besides, the dynamics of involvement in the collaborative activities were rather negative: the proportion of teachers (secondary) engaged in co-teaching activities on a regular basis (at least once a month) dropped by about 6 percentage points over the period 2013-2018, while no change was observed regarding peer observation and feedback. Proceeding from the previous discussion, such rates do not meet the needs of the Estonian educational system in view of the current transition to Estonian MOI, as it requires strong language and subject integration and thus stronger collaboration between corresponding professionals.

To understand how to reverse these negative dynamics, encouraging teacher collaboration and thus facilitating the use of CLIL, the factors affecting current practices should be considered. Teacher collaboration both in and outside the CLIL context has been extensively studied in the last decades, and the factors affecting it, as well

as its outcomes, have been identified and classified in different ways (Creese 2005; Davison 2006; Dale, Tanner 2012; Vangrieken 2015). One of the most comprehensive taxonomies was developed by Vangrieken et al (2015). In this framework, factors facilitating collaboration were described and classified into categories such as personal, structural, organisational, as well as factors related to the group, the process and guidance; while factors hindering collaboration were observed at the personal, structural, organisational and group levels. In addition, the collaboration outcomes were found to be distributed across the teacher, student and organisational levels. However, limited data is available on how these taxonomies are applied in practice, especially in the Estonian CLIL context. The current research aims to contribute to filling this gap by studying collaboration between subject and language teachers in the CLIL context in Estonian schools.

The **research questions** that guided this study were the following:

- How can teacher deep-level collaboration be facilitated? What factors play a role in its facilitation or hindering?
- How do teachers perceive the effect of deep-level collaboration on their professional lives?

2. Methodology

2.1. PARTICIPANTS

The participants of the current study were twelve in-service teachers who voluntarily responded to the call for participation in a research project coordinated by a public university in Estonia. The participants formed six tandems. In this project, participants collaboratively developed and successfully delivered teaching materials for CLIL teaching modules in their classrooms. The participants worked in tandems (Alas et al 2023), each of which comprised two fellow teachers from the same school, a language teacher and a subject teacher with varying degrees of experience. The characteristics of the tandems are presented in Table 1.

Table 1. *Participants' characteristics*

Tandem	Referred to as	Subject	School
Tandem 1	Teacher 1a	English	Russian and Estonian MOI school, Estonian immersion
	Teacher 1b	Geography	
Tandem 2	Teacher 2a	Estonian (as a second language)	Estonian MOI school, some pupils with other L1s, linguistic support (teaching Estonian as a second language)
	Teacher 2b	Primary teacher	
Tandem 3	Teacher 3a	German	Estonian MOI school, some students with other home languages
	Teacher 3b	History	
Tandem 4	Teacher 4a	French	Estonian MOI school with a strong focus on language studies
	Teacher 4b	Art	
Tandem 5	Teacher 5a	German	Estonian MOI school with a strong focus on language studies
	Teacher 5b	Music	
Tandem 6	Teacher 6a	English	Estonian MOI school with a strong focus on language studies
	Teacher 6b	Science	

The enrolment in the study was on a voluntary basis with informed participant consent, which was given orally prior to interviews. All identifying information was removed or disguised.

2.2. DATA COLLECTION

Data were collected by means of semi-structured interviews over a period of six months. The interviews were collected by a team of five researchers and each lasted 55-75 minutes. The research team included four teacher educators and one Master's level student. The interview guide with open-ended questions included the following subsections:

- 1) Tandem formation and work in the tandem;
- 2) Role distribution in the tandem;
- 3) Previous experience with collaborative practices;
- 4) Expectations for work in the tandem;
- 5) Teachers' strengths regarding collaborative work.

The questions addressed both the topics of collaboration facilitators and barriers, as well as the outcomes (or effects) of the collaborative process. Examples of such questions are: “How did the tandem form? How did the school administration support you?” (section 1), “How would you evaluate each tandem member’s contribution?” (section 2), “What was your previous experience in collaboration with other teachers?” (section 3), “What were your expectations and to what extent were they met?” (section 4), “What do you consider your and your partner’s primary strengths for collaboration?” (section 5), etc. The participants were also invited to leave free comments on collaboration in tandems (“Would you like to add anything regarding collaboration with your partner?”).

2.3. DATA ANALYSIS

The interviews were further processed using directed content analysis by three researchers of the team. Most of the codes and themes were deductively chosen according to Vangrieken’s (2015) taxonomy of factors facilitating or hindering teacher collaboration and the effects of collaboration. As the CLIL teacher tandem could be considered both a team and a professional (learning) community, the whole taxonomy was used, and no distinction was made between factors appearing on the team and professional (learning) community level; the same applies to the effects. The following themes (groups of factors) were applied in relation to the collaboration barriers: personal, group, organisational and structural; these and two additional themes (process and guidance) concerned collaboration facilitators. One additional theme (CLIL) concerning the latter, which accounted for the factors related to the CLIL context, emerged inductively.

The categorisation matrix was pre-tested by three members of the research team who analysed about 10% of the interviews independently, followed by a discussion and comparison, which revealed a close similarity in coding, which ensured investigator

triangulation. Each of the interviews was then analysed individually using CATMA online software. The analysed interviews from the same tandem were then compared.

The primary codes were then synthesised into broader categories; some of the initial codes became secondary categories, as no close codes emerged, while some were merged (primarily within their categories). In addition, the primary category related to the team structure was renamed to account for the peculiarity of the CLIL teacher tandem.

3. Results and discussion

As Tables 2 and 3 show, the facilitating factors appeared to be distributed across the following levels: personal, structural, group, process, organisational, guidance and CLIL. The hindering factors emerged at the following levels: personal, structural, group and organisational. These categories occurred unevenly across the stages of the collaborative process. Furthermore, the teachers only mentioned the positive effects of collaboration, which manifested themselves at student and teacher levels.

3.1. PROCESS-RELATED FACTORS

In the interviews, the respondents most commonly described the **process** of collaboration, prompted by such questions as “How would you describe the collaborative process in the tandem?” Thus, **process**-related facilitators comprised the most frequently mentioned group of factors. In Vangrieken’s (2015) research, the **process** level contained the most factors. Similarly, the participants of the current study mentioned more facilitators at this level than on any other level. Let us consider the ones that the respondents found most prominent in guiding the collaborative process.

The most frequently named factor within this group was **communication**, which was open and intense in most tandems: “We

Table 2. *Factors affecting deep-level collaboration (number of occurrences)*

Level	Facilitating	Hindering
Process	Communication (42) Task interdependence (38) Flexibility (33) Task (27) Student-centred focus (23) Performance (equity/balance) (21) Leadership in the tandem (10) Shared and individual goals (9) Backing-up behaviours (5) Self-management (4) Trust (4) Strong commitment to academic achievements (1) (217)	(0)
Structural	Tandem structure (50) Allocated temporal resources (41) Shared working environment (5) (96)	Time pressure and lack of time (27) Distance and hybrid learning (13) No own working space, difficult to reach each other (3) (43)
Personal	Positive attitudes and beliefs (48) Experience (48) (96)	Insufficient buy-in/unwillingness to collaborate (5) Inexperience (4) Undeveloped collaboration skills (1) (10)
CLIL	CLIL (88)	(0)
Group	Matching of personalities (29) Teacher choice (14) Leadership and initiative (team formation) (8) Support in the tandem (8) Homogeneity in educational views and motivation (5) Team size (2) (66)	Lack of structure and communication (16) Task- and goal-related disagreement (4) Balkanisation (3) Performance: inequity, no balance (2) Different personalities/philosophies (2) (28)
Organisational	Support from the administration (11) Commitment to the reform (3) (14)	Lack of school policies and structures (12) Isolation and individualism in school culture (3) (15)
Guidance	Feedback (8)	(0)

Table 3. *Effects of collaboration (number of occurrences)*

Level	Positive effect	Negative effect
Student	Student success (5)	(0)
Teacher	Professional development (32) Professional dialogue (25) Goal achievement (13) Motivation (8) (78)	(0)

discussed everything together.” (Teacher 1a), *“We discussed [both language- and subject-related content] together”* (Teacher 5a). Some respondents mentioned it as their strength in relation to collaboration “If there is some misunderstanding, I will [say] immediately that [...] we need to discuss it” (Teacher 4b). Similarly, **flexibility** – another recurring theme at this level – was interpreted as both the feature of the collaborative process (*“We first thought we would have five lessons but in the end, we had six”* – Teacher 5b) and a personality trait facilitating it (*“We are both very flexible”* – Teacher 5a). Another common process-related facilitator was the **task** that was characterised by a high level of **interdependence**: *“We checked that both activities would support the goal and that there wouldn’t be too much duplication.”* (Teacher 2a).

3.2. STRUCTURAL FACTORS

Achieving the high level of **task interdependence** detected would not be possible without the clearly defined **tandem structure** (a **structural** factor) in each tandem, which included roles, goals and norms of procedure, similar to **team structure** described by Main (2007). It is not surprising, therefore, that **structural** factors, among which **tandem structure** was the most commonly named one, comprised the second most frequently mentioned level. The **tandem structure** accounted for the peculiarities of the CLIL tandem, and was thus closely connected with the CLIL-related factors. Most teachers admitted that they worked within their own field of competence:

“We created the strategy together, and tactics independently. [...] We had a common goal... [...] And then each of us worked in their subject” (Teacher 1b); *“The way in which we collaborated did not change so that I would deal a lot with the subject and [my partner], vice versa, with the language, so these boundaries stayed intact”* (Teacher 6a). However, some teachers had competencies related to their partners’ subjects and that allowed them to be more involved in the discussion and thus made the collaboration deeper: *“My first degree is Estonian philology. Therefore I pay even more attention to language”* (Teacher 2b); *“We [...] discussed everything together, since I also have a degree in music teaching”* (Teacher 5a). This might have motivated them to participate in the project and could be thus closely related to **personal** and **group** factors that will be considered below.

Interestingly, the time-related facilitator (**allocated time resources**) was mentioned less frequently, although the corresponding barrier (**time pressure and lack of time**) was the primary issue occurring at this level. While the CLIL module development and delivery were perceived as time-consuming: *“The only problem was that... how to find the time.”* (Teacher 1a), a minority described their schools as allocating some additional resources for the teachers to collaborate successfully: *“The administration supported us in all possible ways; [they said] if you want, go [ahead]; [they arranged for] substitution and everything”* (Teacher 1a); *“Our timetables were [organised] so that [he] could cover for me”* (Teacher 2a). At this school, teacher also had opportunities for peer teaching and learning. However, in other contexts, teachers mainly worked on the project assignments on the university premises, as there were few opportunities to do that at their schools because of temporal and spatial barriers: *“We did most things together in the sessions”* (Teacher 6a); *“We met in the [school] building; well, we physically work in different wings. We have the main building; I work in one wing, he works in the other. [...] We met in the teachers’ room, talked a bit, then we could talk a bit on the phone when I couldn’t be bothered to run through the whole building.”* (Teacher 3a). These examples show that in cases where **lack of**

supporting structure was observed at the school level, the university project framework provided (at least, partially) the much-needed time and proximity for the teachers in tandems. However, in one case this framework was perceived to be too rigid: “[I] would prefer [...] the submission and participation deadlines to be on different dates. [...] If they had just been on different dates, it would have been more convenient” (Teacher 3b). These examples show that although the barriers occur at the **structural** level, the solution to overcoming them lies in the **organisational** dimension, as the school or CPD provider should supply the temporal and spatial resources.

The second most common **structural** hindering factor was **distance and hybrid learning**. This code emerged inductively in relation to the COVID-19 pandemic and teachers’ involuntary switching to remote teaching. In most cases, it was associated with the teachers’ feeling of uncertainty and frustration: “Hybrid learning was a challenge. [...] And we were stressed out a bit because we didn’t know whether there’d be a switch to distance learning because we’d definitely have to change something.” (Teacher 1a). The teachers also perceived the collaborative process in these circumstances to be inferior to collaborating face-to-face: “It’s additional workload, and, naturally, it’s perhaps not as deep” (Teacher 4a). However, in one case, it actually facilitated co-teaching in a force-majeure situation: “I [...] then supported [them] via Zoom [...] I was there in the lesson.” (Teacher 2a). This was also an example of **backing-up behaviour**. The teachers from other tandems used digital tools to collaborate both asynchronously and synchronously, which facilitated the process: “[We] communicated on Messenger and had a Google Drive document where we wrote things synchronously or asynchronously” (Teacher 2b).

In general, the facilitators of this level were mentioned more frequently than the corresponding barriers.

3.3. PERSONAL FACTORS

While **personal** facilitators were as commonly mentioned as **structural**, the barriers seemed to occur at this level even less frequently. Speaking of facilitators, *positive attitudes and beliefs* were named as often as *experience* related to collaboration. Most teachers said that their partners were as willing to collaborate as themselves, and believed that this willingness was their strength and an important factor in their tandems' success: *"We were both very excited and looking forward to the experience."* (Teacher 2a); *"My strength is that I like collaborating. [...] I like doing [things] together, discussing [them], and I somehow think that this way of collaborating is right for me. [...] And [my partner] met my expectations because she was also cooperative."* (Teacher 5b). The participants' experience also played a role in facilitating collaboration, especially when the teachers reported having done something together with the same partner in the past: *"Our tandem formed about three years ago"* (Teacher 1a). This, in turn, reactivated the positive attitudes and expectations of these participants. At the same time, some teachers admitted to having no prior experience: *"I didn't have any CLIL collaboration experience."* (Teacher 5b), which is related to their *inexperience*. Other barriers occurring at this stage were *undeveloped collaboration skills* and *insufficient buy-in/unwillingness to collaborate*. The latter was mentioned more frequently and mostly related to the teachers' perceived high workload and lack of time: *"She came to me and told me [about this project], like, let's do it; I was indeed very sceptical, like, how will I manage it, I have to write a thesis..."* (Teacher 4b). In this sense, even though this issue manifests at the **personal** level, its roots lie at the **structural** level, and the keys to solving it are at the **organisational** level, which will be considered below.

3.4. CLIL-RELATED FACTORS

The next level (in the order of frequency) is **CLIL**. As it was shown above, it was mentioned in relation to the peculiar role distribution in tandems consisting of language and subject teachers. Another aspect was the participants' evolving understanding of what collaboration in the CLIL context is and what value it brings: *"I can't explain, for example, the issue of CO2 emissions as well as she can"* (Teacher 1a); *"I [...] learned that... [you can] go ask a colleague, talk to a friend."* (Teacher 3b); *"Two heads are better than one"* (Teacher 2a, Teacher 5b).

3.5. GROUP-RELATED FACTORS

Group-level facilitators were mentioned less frequently than those belonging to the levels described above; however, there were more barriers observed at this level than at the **personal** level.

The facilitators of the group level were closely related to each other and the facilitating factors observed at other levels. For instance, the **matching of personalities** guided **teacher choice** in the case of participants with prior **experience**. This, in turn, led teachers to have **positive** expectations, **attitudes and beliefs**: *"Our collaboration is a good match [...] I believe, how to say, people's compatibility, it is important. [...] It went like on autopilot."* (Teacher 3a). *"As I work with my partner, I know it can be very good, it can be successful... So we were very positive. [...] I think having matching personalities is important."* (Teacher 1a). Another commonly mentioned facilitator, **leadership and initiative**, accounts for a teacher's active role in the tandem formation (as opposed to the **process**-related **leadership in the tandem**, which accounts for a more active role in task completion). In three tandems, the initiative came from LTs, in two tandems, from the STs, and in one tandem it was not mentioned. This distribution is aligned with the claim that CLIL is often brought to classrooms by LTs, and not STs (Cimermanová 2020). While in some

tandems, the leading position of the LT (Tandem 4) or ST (Tandem 1) was maintained, in others, it changed, which is reflected in the difference between the facilitating factors of *leadership and initiative* and *leadership in the tandem*. For example, in Tandem 2, the leadership was transferred from the LT to the ST, which could be explained by the leading role of the subject in CLIL methodology where language is considered to be merely a vehicle used in order to achieve subject content mastery (Ball et al 2016).

Interestingly, only one participant mentioned team size; she believed that *“the [...] efficiency would have been higher if there had been 3-4 people in the group”* (Teacher 4a), while one more participant mentioned that he did not expect having a collaborative experience at all: *“What I [...] expected and hoped for was that if I, for example, teach on my own some upper-secondary pupils or pupils with a higher level of English, then I could take some materials in English... [...] for example, how to deal with vocabulary questions.”* (Teacher 3b). The latter, however, later transformed into a learning point for him: *“I rather learned that... [you can] go ask a colleague, talk to a friend.”* (Teacher 3b). Also, some participants considered the tandem setting a growth opportunity: *“I think it was [a good] developmental [opportunity], this collaboration, [...] in tandems.”* (Teacher 6b).

The hindering factors of this level also affected other levels. In some cases, for example, *lack of structure and communication* was observed, which affected the collaboration **process** and corresponding factors. In one case, miscommunication was related to the teachers' *flexibility*: *“We didn't agree on when we would meet. When we could, we met.”* In another instance, it was related to their **performance**, as it made it impossible to establish if the workload was distributed equally: *“I don't know whether she did it 2 hours or 120 hours”* (Teacher 3b). However, in most cases, an occasional *lack of structure and communication* did not seem to have a significant negative impact on collaboration: *“I thought at first in a different way... [...] I had one vision [regarding the materials], [she]... [...] I hope she was fine with it. I do not worry about it at all.”* (Teacher 3b).

Task- and goal-related disagreement, as well as the performance-related barrier (*performance: inequity, no balance*) in essence, could be also juxtaposed with such **process**-level facilitators as *shared and individual goals* and *performance (equity/balance)*, respectively. *Balkanisation*, another commonly mentioned hindering factor, was related to *inexperience* (a lack of experience in collaboration), a **personal**-level barrier: the teachers from Tandem 2 mentioned having no prior experience of collaborating with each other, as they belonged to different ‘bubbles’ within which teachers communicate and collaborate: “*Secondary teachers keep together and collaborate among themselves*” (Teacher 2a, a primary teacher). At the same time, it could be considered to be part of school culture, and thus closely related to **organisational** factors that will be considered next.

3.6. ORGANISATIONAL FACTORS

Although both facilitating and hindering factors occurring at the **organisational** level were significantly less frequent than the factor belonging to the aforementioned categories, this level is important for two reasons. First, as shown above, some barriers of other levels have roots and/or possible solutions at this level. Second, it is the only level where hindering factors were more commonly mentioned than the facilitating ones. Therefore, addressing the barriers of this level may significantly improve teachers’ experience of collaboration. *Administrative support* was commonly mentioned at this level as a facilitating factor. While in two tandems, the administration was said to have actively supported the participants, through *allocating* some additional *temporal resources*, for example, (see above), in another tandem, the role of the administration was limited to informing the participants of the professional development opportunity or even merely agreeing to the teachers’ initiative, according to the second participant of the same tandem. The administration’s *commitment to the reform* was not perceived as a widespread factor either. In one

case, the administration tried to promote peer observation and feedback, however, their effort was undermined by teachers' reluctance: *"But nobody dares to go and touch a nerve. You know, even if you go [to another teacher's lesson] with the best intentions, you make the other teacher anxious."* (Teacher 3b). That shows that a long-established **culture of isolation and individualism** may not be transformed immediately, even if the administration is trying to encourage more collaborative practices among educators. However, a **lack of school policies and structures** was reported to hinder collaboration even more frequently than the **culture of isolation and individualism**. The respondents emphasised the **lack of school policies and structures** primarily in relation to **time**-related concerns (*"It was impossible with the current timetable for [my partner] to come to language classes."* – Teacher 4a), which is often taken for granted: *"More time to sit down peacefully would be [needed]. But it is inevitable; we won't have it in the future either in case we want to something together."* (Teacher 2b). Therefore, promoting collaboration in schools is only possible if the collaborative culture (as opposed to individualism and isolation, as well as balkanisation) is promoted, and a framework is created in which teachers have enough (temporal and spatial) resources.

3.7. GUIDANCE-RELATED FACTORS

Only one facilitator – **feedback** – occurred at the **guidance** level. While some teachers actively sought feedback, also outside of the tandem (*"It was useful for me that someone else [...] looked at the materials and gave advice, how to do things differently."* – Teacher 6b), it was not described as a standard practice within tandems, which is in line with TALIS-2018 findings which suggest that peer observation and feedback are uncommon in Estonia (OECD 2020). In one case, where giving feedback in the tandem did take place, the participant mentioned that it was not reciprocal: *"She [...] left comments on the exercises [I created and sent to her], because I needed her approval, from her point of view, because I can create an exercise..."*

But [...] perhaps, she would want me to add some other term in this task. And then I would add something. [...] I did not comment on her exercises." (Teacher 1a). This corresponded with the leading role of the subject (and the ST) in this tandem. In general, the findings concerning this level suggest that in many cases, the whole school culture should be transformed for peer feedback to become a default practice among teachers. The key to doing that could be found, once again, at the **organisational** level – even if the current approach is not bearing fruit, as in the case of the administration's **commitment to the reform** mentioned above.

Despite the aforementioned barriers, the collaboration experience was described by the participants to be beneficial for them and their pupils, and no negative outcomes were reported. However, this might at least partially be explained by the voluntary participation in the project which was thus likely to attract educators with pre-established **positive attitudes** towards collaboration.

The main outcome observed at the **student** level was **student success**. It was described by the participants from Tandem 2 – a **student-centred** tandem oriented towards one particular international pupil in an Estonian-medium school, i.e. a medium resembling the ELL teaching setting (Honigsfeld, Dove 2010), but with a different language of instruction. Her success was reported not only at the level of the objective demonstration of the targeted skill in class: *"She actually can catch up with her [...] class so quickly."* – Teacher 2b; *"What a positive experience is it now that this girl [is] like... B1-level in maths terminology [...] It is possible to do it for a pre-A1 level pupil..."* Teacher 2a), but also at the subjective level of the pupil's emotions and well-being: *"...how happy she [the pupil] is..."* (Teacher 2b). As mentioned above, this tandem was characterised by **student-centredness**, which has been long considered one of the "complementary best practices" in Estonia (Mehisto & Asser, 2007) and could have accounted for the **student success**.

On the teacher level, this translated into **goal achievement**: *"We achieved what we wanted."* (Teacher 1b), which becomes an important

source of teachers' **motivation**: *"This was a super successful experience for both of us as teachers as well."* (Teacher 2a). Another source is knowledge and experience of collaboration gained in the project: *"Thank you (the project facilitators) that you've shown us the way – now we will move on, on our own."* (Teacher 1b). However, teachers reported having learned not only from the project facilitators but also from each other: *"I think she learned from me some techniques."* (Teacher 2a). Some challenges have also been transformed into learning points: *"We had to make a lot of effort, but the greater the effort we had to make, the greater the learning point."* (Teacher 2b). Apart from teacher learning, the teachers mentioned the raise of **professional dialogue** that continued beyond the project: *"We talk a lot... Even till now, she keeps me up to date with something related to it... and positive experiences [...] otherwise [if not for this collaborative experience], it probably wouldn't be like that."* (Teacher 2a). The participant also expressed the hope that the **professional dialogue** will extend beyond the tandem and help to overcome balkanisation: *"She will probably spread the word about me in her circle of class teachers."* It could also create other peer-to-peer sharing and teaching opportunities: *"We hope that after the seminar [we are planning for our colleagues] where we share how the lessons went, what ups and downs we had there, the other colleagues will also join us."* (Teacher 1b).

4. Conclusion

Deep-level teacher collaboration is a complex construct influenced by many factors. The current study revealed that in the context of tandem CLIL teaching in Estonia, the most powerful collaboration facilitators are the process-related ones, such as communication in the tandem, task interdependence and flexibility. The structural, personal, organisational and group-related factors could both facilitate and hinder teachers' deep-level collaboration, while CLIL- and guidance-related ones could only facilitate it. For example, at a structural level, allocated time and resources are beneficial for

collaboration, while the lack of time and time pressure serve as collaboration barriers. The whole system of 26 facilitators distributed across 7 levels and 13 barriers, distributed across 4 levels, should be taken into account while designing deep-level collaborative experiences for a particular context, either in a school context or in the framework of teacher education. Overall, the effect of facilitating factors is stronger than the hindering ones. However, as the effect of the barriers is most prominent at the organisational level (the only level where barriers were mentioned more frequently than facilitators), the key to significantly improving collaborative experience lies in addressing the organisational barriers.

In addition to the above, the participants found that the collaborative experience benefitted them and their learners: four positive outcomes for teachers (professional development, professional dialogue, goal achievement and motivation) and one for learners (student success) were observed. No negative effects were found.

The results of this study are specific for the Estonian context and help to spotlight the issues that the Estonian educational system currently faces, such as the need for scaffolding teacher collaboration on the organisational level. This is especially important in view of further integration of language and subject teaching that could facilitate the ongoing transition to Estonian MOI. At the same time, the results contribute to understanding professional teacher collaboration in the global context of CLIL teaching worldwide.

This work was supported by the Republic of Estonia and the European Social Fund under the project “Development of Competence Center in Tallinn University” (2014-2020.1.02.18-0640).

This publication is partially based on the MA thesis entitled “Collaboration Between Subject and Language Teachers in the Estonian CLIL Context” (author Elena Samsonova, supervisors Aleksandra Ljalikova, PhD and Merilyn Meristo, PhD).

REFERENCES

- Ainley, John; Carstens, Ralph 2018. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Alas, Ene; Ljalikova, Aleksandra; Jung, Merle 2023. CLIL Teacher Beliefs as They Emerge Working in Tandem. – *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. <https://doi.org/10.1075/jicb.22001.ala>.
- Ball, Phil; Kelly, Keith; Clegg, John 2016. Putting CLIL into Practice. Oxford University Press.
- Cimermanová, Ivana 2020. Meta-analysis of Studies on the Acquisition of Receptive Skills and Vocabulary in CLIL. – *Journal of Language and Cultural Education*, 8, 1, 30–52.
- Cresse, Angela 2005. Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms. *Multilingual Matters*, 51.
- Dale, Liz; Tanner, Rosie 2012. CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge University Press.
- Davidson, Neil; Major, Claire Howell 2014. Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. – *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 3–4, 7–55.
- Davison, Chris 2006. Collaboration between ESL and Content Teachers: How Do We Know When We Are Doing It Right? – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 4, 454–475.
- Dvorjaninova, Anna; Alas, Ene 2018. Implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Estonia: Subject and Language Teacher Perspective. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*. *Estonian Papers in Applied Linguistics*, 14, 41–57.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne 2013. *Interactions: Pearson New International Edition: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson Higher Ed.
- Gius, Evelyn; Meister, Jan Christoph; Meister, Malte; Petris, Marco; Schumacher, Mareike; Gerstorfer, Dominik 2023. CATMA 7 (Version 7.0). Zenodo. DOI: 10.5281/zenodo.1470118.
- Honigsfeld, Andrea; Dove, Maria 2010. *Collaboration and Co-teaching: Strategies for English Learners*. Corwin Press.
- Kelchtermans, Geert 2006. Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions. A Review. – *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, 220–237.

- Ljalikova, Aleksandra; Meristo, Marilyn; Alas, Ene; Jung, Merle 2021. Narrative Analysis as a Means of Investigating CLIL Teachers' Meaningful Experiences. – *Qualitative Research in Education*, 10, 3, 228–259.
- Main, Katherine Mary 2007. A Year Long Study of the Formation and Development of Middle Years' Teaching Teams. Doctoral dissertation. Griffith University.
- Mehisto, Peeter; Asser, Hiie 2007. Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 683–701.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols, María-Jesús 2008. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols, María-Jesús; Völli, Kai; Asser, Hiie; Kärema, Tõnis 2010. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaia, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- OECD 2019. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA, Paris: OECD Publishing.
- OECD 2020. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS, OECD Publishing.
- Oppi, Piret 2023. Teacher leadership – Supporting Teachers' Collaborative Learning in Estonian Schools (Doctoral Thesis). Tallinna Ülikool. Tallinn.
- Rannu, Kateryn; Ljalikova, Aleksandra; Poom-Valickis, Katrin 2021. Influences on Teachers' Attitudes Towards Languages of Learning and Teaching: The Estonian Experience. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16.
- Riigi Teataja: Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek). <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008> (19.12.2022).
- Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth; Kyndt, Eva 2015. Teacher Collaboration: A Systematic Review. – *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Vangrieken, Katrien; Kyndt, Eva 2020. The Teacher as an Island? A Mixed Method Study on the Relationship between Autonomy and Collaboration. – *European Journal of Psychology of Education* 35, 1, 177–204.

Elena Samsonova works as a language teacher. Her scholarly interests include bilingual education and teacher collaboration. elenas@tlu.ee

Aleksandra Ljalikova is an Associate Professor of French and Foreign Language Education at Tallinn University. Her research interests are related to teacher education in a bilingual setting with a special focus on CLIL. Her second area of research interest is technology-enhanced language teaching and learning. aleksandra.ljalikova@tlu.ee

Marilyn Meristo is an Associate Professor of French at Tallinn University. Hers main field of research is related to second language teaching and learning, and foreign language didactics. merilyn.meristo@tlu.ee

RESÜMEE

KEELE- JA AINEÕPETAJATE KOOSTÖÖD SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD FAKTORID EESTI LAK-ÕPPE KONTEKSTIS

Elena Samsonova, Aleksandra Ljalikova,
Merilyn Meristo

Uuringu eesmärk oli tuvastada asjaolud, mis soodustavad või takistavad keele- ja aineõpetajate koostööd Eesti LAK-õppe kontekstis, ning sellise koostöö tulemused. Osalejateks olid 12 praktiseerivat õpetajat, kes võtsid osa koostööl põhinevast täienduskoolituskursusest (HTC0051/1 projekt). Neid õpetajaid intervjueriti ja intervjuude analüüsi tulemusena tuvastati 26 soodustavat tegurit, mis jaotusid seitsmele tasandile (isiklikud, struktuursed, grupiga seotud, organisatsioonile ja protsessile omased ning juhendamise ja LAK-õppega seotud), ning 13 takistust, mis jaotusid neljale tasandile (isiklikud, struktuursed, grupiga seotud ja organisatsioonile omased). Õpetajad tajusid koostööd enda ja oma õpilaste jaoks kasulikuna. Kõige rohkem mainitud soodustavad faktorid olid seotud LAK-õppe ja tandemi struktuuriga, mis näitab, et LAK-õppe kontekst avaldab positiivset mõju õpetajate koostööle. Kõige rohkem mainitud takistav tegur oli ajafaktor, mis viitab sellele, et õpetajad vajavad koostööraamistikku. Soodustavaid tegureid mainiti kõigil tasemetel rohkem kui takistavaid, välja arvatud organisatsiooniline tase. Seega viitavad uuringu tulemused, et koostöö kujundamisel tuleks kõigepealt keskenduda organisatsioonilise taseme takistuste kõrvaldamisele.

Võtmesõnad: koosõpetamine, õpetajate tandem, koostöö tasemed, LAK-õpe

EESTI KEELE OMANDAMIST TOETAVAD TUNNITEGEVUSED I KOOLIASTME MITMEKEELESSES KLASSIS¹

Kristiina Bernhardt, Marilyn Meristo

Annotatsioon. Üleminekul eestikeelsele õppele alates 2024. aasta sügisest on oluline mõista, kuidas käib eesti keele ja eesti keeles õpetamine I kooliastmes, mida üleminek puudutab enim. Õpetajate enesevaatlusel kogutud andmetest selgub, et eesti keele kui teise keele tundides kasutavad õpetajad mitmesuguseid meetodeid, kuid aktiivõppe võtteid ja kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtteid alati ei rakendata ning valdav on õpetaja juhitud frontaaltöö. Ainetundide tegevused on ainespetsiifilised. Mõnel juhul pööratakse eraldi tähelepanu ainesõnavarale, kuid ainekeelela tervikuna ei tegeleta. Uuringu tulemused on olulised õpetajatele suunatud koolituste ja õpetajakoolituse kavandamiseks.

Võtmesõnad: enesevaatlus andmekogumismeetodina, aktiivõppe keeletunnis, kommunikatiivne keeleõpe, lõimitud aine- ja keeleõpe, eesti keele kui teise keele õpetamise meetodid, eestikeelne aineõpe

I. Sissejuhatus

Eesti kool on üle minemas täielikult eestikeelsele õppele, mis tähendab suuri muutusi kõigis kooliastmetes: kõiki aineid peale emakeele ja võõrkeelte hakatakse alates 2024. aastast õppima eesti keeles, minnes klasside kaupa üle nii, et kogu üldharidus on 2030. aastaks eestikeelne (HTM 2023a). 2023/2024. õppeaastal suurendatakse ka eesti keele kui teise keele õppe mahtu. Keeleõppe mahu

¹ Artikkel põhineb Haridus- ja Teadusministeeriumi rahastatud projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ 2022. aastal tehtud seireuuringul „Õppetegevus mitmekeelses klassis“.

suurendamine on kahtlemata oluline samm keeleõppe tõhustamiseks: 2022. aasta sügisel tehtud eesti keele kui teise keele tasemetööd näitavad, et mida suurem on eestikeelse õppe osakaal, seda parem on õpilase eesti keele oskus (Müürsepp 2022). Kõige paremaid tulemusi eesti keele tasemetöös said eesti õppekeelega koolis õppivad muu kodukeelega õpilased, neile järgnesid keelekümbelprogrammi õpilased ja peaaegu sama hea tulemuse said õpilased, kes osalevad Haridus- ja Teadusministeeriumi projektis „Professionaalne eesti-keelne õpetaja haridusasutuses“ (*ibid.*).

Keeleõppe tulemuslikkuse määrab peale õppe mahu veel palju asjaolusid. Peamisteks teguriteks peetakse 1) õppijaga seotud individuaalseid asjaolusid (motivatsioon, võimekus, perekonna tugi ja suhtumine) (Khasinah 2014), 2) keskkonna ja keele kasutusega seotud faktoreid ning 3) õpetamist (õppekeskkond, õpetaja, õpetamisviisid, õppematerjalid) (Valk 2015: 7–8).

Eesti keele kui teise keele õppimist ja õpetamist uurides on tehtud sissevaateid kõigisse peamistesse teguritesse. Rohkem on uuritud motivatsiooni ja hoiakuid, vähem seda, mis tundides toimub. Põhikooliõpilaste motivatsiooni on viimastel aastatel uurinud näiteks Kitsnik ja Berezina (2021), Kitsnik ja Soosalu (2020), üliõpilaste motivatsiooni Klaas-Lang ja Reile (2019). Suurte valimitega tehtud uuringud (nt Metslang *et al.* 2013) näitavad instrumentaalse motivatsiooni ülekaalu. Õpetamismeetoditele keskendunud väiksema mahuga tegevusuuringud (nt Kitsnik, Berezina 2021) näitavad õppetegevuste mõju motivatsioonile. Pere suhtumist keele õppimisse on vaadeldud näiteks Praxises (Kirss 2010) ja Tartu Ülikoolis (Klaas-Lang *et al.* 2014). Keelekeskkonna ja eesti keele kasutusvõimaluste puudumine näib olevat läbiv joon eesti keele õppimist puudutavas diskursuses ja seda kinnitavad ka uuringud: eesti keelt kasutab tööl ja koolis ning ka vabal ajal vähem kui pool venekeelsest elanikkonnast (EIM 2020: 34), I kooliastme õpilastest puutub märkimisväärne osa eesti keelega kokku vaid koolis (Baird *et al.* 2022: 70; Zaritovskaja 2023). Samas leitakse uurin-gutes (Masso, Soll 2014; Sau-Ek *et al.* 2011), et koolikeskkonna mõju keeleõppele on muu keskkonna keelsuse mõjust suurem.

Tunnitegevusi on uurinud üksikud magistritööd, mis keskenduvad tegevusuuringu käigus mõnele õpetamise aspektile, meetodile või osaoskusele (nt Kitsnik, Berezina 2021; Spolite-Jansone 2021; Mikk 2023; Kitsnik, Kromberg 2022). Viimane suurem sissevaade keeletundidesse tehti pärast seda, kui vene õppekeelega gümnaasiumid läksid 60% ulatuses üle eestikeelsele õppele (Metslang *et al.* 2013). Gümnaasiumiklassides tehtud uuring näitas, et eesti keele kui teise keele tundides kasutati vähe kommunikatiivse keeleõpetuse võtteid ning sõnavara- ja grammatikaõpetus ei toetanud osaoskuste tasakaalus arengut, rakendatud aktiivõppevõtted ei olnud eesmärgipärased (Metslang *et al.* 2013: 131–132). Samas uuringus leiti ka, et eestikeelsetes ainetundides kasutatav metoodika ei toeta piisavalt aineteadmiste ega keeleoskuse omandamist (*ibid.*, 68–69).

Siinse uuringu eesmärk on saada esmane ülevaade I kooliastme eesti keele kui teise keele ja eestikeelsetest või kakskeelsetest ainetundidest. Selleks otsitakse vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- missuguste tunnitegevustega toetatakse eesti keele omandamist eesti keele kui teise keele tundides;
- missuguste tegevuste abil toetatakse õpilast eestikeelses ainetunnis;
- missuguste võtetega tagatakse õpilase aktiivne osalemine tunnis?

Uurimisküsimustele vastamiseks analüüsiti projektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ osalevate õpetajate enesevaatluse ja tundide dokumenteerimise teel saadud tunnikirjeldusi. Artikli teises osas antakse ülevaade kommunikatiivse ja sisupõhise keeleõpetuse metoodikast, kolmandas osas kirjeldatakse valimit, andmete kogumise põhimõtteid ja protsessi ning neljandas osas tulemusi. Viimases osas võetakse tulemused kokku ja tehakse järeldusi ning arutletakse töö piirangute ja edasiste uurimisvõimaluste üle.

2. Kommunikatiivne lähenemine keeleõppele

Riikliku õppekava eesti keele kui teise keele ainekavas on esile toodud kommunikatiivne lähenemine keeleõppele: „Õpetuses lähutatakse kommunikatiivse õpetuse põhimõttest. Rõhk on interaktiivsel õppimisel ja õpitava keele kasutamisel“ (PRÕK 2011a, ptk 2.3.2). Kommunikatiivne õpetus teenib suhtluspädevuse saavutamise eesmärki. Õpetuse eesmärk on keeleoskuse parandamine ja see saavutatakse keeleteadmiste (grammatika, hääldus, sõnavara) abil. Rõhutatakse sotsiolingvistilist ja pragmaatilist pädevust, mida tuleks arendada suhtlustoimingute kaudu. (PRÕK 2011a, ptk 2.3.2) Teine oluline dokument, mis on toeks keeleõppe kujundamisel, on Euroopa keeleõppe raamdokument, mis ei anna aga kindlaid metoodilisi soovitusi, vaid rõhutab keeleõppe mitmetahulisust ja meetodite rohkust ning kutsub keeleõppijat ja -õpetajat lähtuma konkreetsest olukorrast (Raamdokument: 151–174).

Emakeelest erineva aineõppe korral on sobilik kasutada lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õpe, ingl *content and language integrated learning*) võtteid (Soll, Palginõmm 2011: 71). Lõimitud aine- ja keeleõpet iseloomustab õppija aktiivsus, aineteadmiste multimodaalne esitamine, mõistmise toetamine ja mitmekülgse eneseväljenduse arendamine. Lisaks pööratakse palju tähelepanu hindamisele ja tagasisidele ning projektõppele (Dale *et al.* 2011).

Kommunikatiivse õpetuse all mõistetakse meetodite kogumit, mille eesmärk on suhtluspädevuse saavutamine ning mida iseloomustab suhtluse maksimaalne kasutamine keeleõppes, vähene tähelepanu keelevigadele ja õpetaja roll tegevuse suunajana (Cook 2008: 247–250). Kommunikatiivse keeleõpetuse lähtekohaks on 1980-ndatel välja töötatud hulk hüpoteese (Krasheni sisendihüpotees 1985, Longi suhtlushüpotees 1981, Schmidt'i märkamise hüpotees, Swaini väljundihüpotees 1985), mis mõjutasid üksteist ning arenesid järjestikku välja eelkäijatest, mis ei olnud keele omandamise ja õppimise kirjeldamisel ja selgitamisel piisavalt veenvad (Kim 2017: 126–127). Michael Long korrigeeris oma esialgset suhtluse hüpoteesi,

võttes arvesse nii arusaadava sisendi kui ka keele produtseerimise olulisuse, ning sõnastas uuendatud suhtlushüpoteesi. Selle keskmes on seisukoht, et kui suhtluse osapooled kohandavad oma keelt, et end mõistetavaks teha, toimubki keele omandamine. (Kim 2017: 127)

Hüpoteeside püstitamisele järgnes suur hulk empiirilisi töid, millega uuriti, millist rolli mängib suhtlus keele omandamisel. Ülevaateartiklis on Gass ja Mackey (2007: 176) jõudnud järeldusele, et tänapäeval ollakse teise keele omandamise kirjanduses ühel meelel, et suhtluse ja keele omandamise vahel on tugev seos.

Kommunikatiivse keeleõpetuse peamised tegevused koondatab Cook (2008: 248–249) kolme rühma: infolüngaga harjutused, juhendatud rollimäng ja ülesanded. Infolüngaga harjutuste puhul on kahel õppijal pisut erinev info, mida tuleb paarilisele edastada, juhendatud rollimängudes kasutatakse eri situatsioone, milles osapooled suhtlevad, ja mitmesugused ülesanded on püstitatud nii, et nende lahendamiseks tuleb sihtkeeles suhelda. Kolme tegevuse tüüpi ühendab see, et õpetaja loob suhtlemiseks tingimused ja õpilased on tunnis aktiivses suhtluses.

Kim (2017: 128) võtab kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtted kokku järgmiselt:

- keeleline sisend on õppijale kättesaadav eri vormis ja pakub positiivset kinnitust õppija oletustele õpitava keele kohta;
- õppijad on aktiivsed suhtlejad;
- õppijad produtseerivad keelt nii kirjalikult kui ka suuliselt;
- sisendi struktuuridele pööratakse teadlikku tähelepanu;
- õppija saab korrigeerivat tagasisidet ja muudab selle tulemusel oma väljundi sihtkeeles omasemaks;
- tähendusele suunatud tegevuste käigus pööratakse tähelepanu ka grammatilistele vormidele.

Sisupõhine keeleõpe on meetod, mille puhul on sihtkeel vahend mõne aine või teema õppimiseks. Mõnes käsitluses peetakse seda üheks kommunikatiivse lähenemise väljundiks (Saarso, Sõrmus 2008: 23), teisel aga omaette katusterminiks mitmekülgsel meetodite kogumile, mille hulka kuulub ka lõimitud aine- ja keeleõpe

(Lyster 2017: 88). Seda meetodite kogumit võib kujutada teljena, mille ühes otsas on keelekesksed meetodid (keele õppimisel kasutatakse materjalina tekste, millega lisaks keelele saadakse mõningaid teadmisi), teises otsas on keskmes sisu (õppeaineid õpitakse koolis või ülikoolis keeles, mis erineb ema- või kodukeelest).

Sisupõhist keeleõpet ehk lõimitud aine- ja keeleõpet iseloomustavad järgmised jooned (Lyster 2017: 92):

- õpilastel peab olema võimalus märgata sihtkeelt kogu oma funktsionaalsuses;
- õpilased on kaasatud ettevalmistatud ja kommunikatiivsetesse tegevustesse;
- õpilasi suunatakse kasutama akadeemilise keele funktsioone: kirjeldamist, selgitamist ja ennustamist;
- tähelepanu keelele ja ainele on tasakaalus;
- arendatakse akadeemilisi teadmisi ja ergutatakse õpilasi oma ideid põhjalikult väljendama;
- õpilastele tehakse nähtavaks, milliste vahenditega ainespetsiifiline keel tähendusi konstrueerib.

Kirjeldatud põhimõtted realiseeruvad tunnis niisuguste tegevustena, kus pööratakse tähelepanu nii keelele kui ka sisule. Keele arengut ja aine omandamist toetab metalingvistiline teadlikkus, mis aitab märgata keelelisi mustreid õppesisus.

3. Metoodika

Järgnevalt kirjeldatakse andmete kogumist, uuritavaid ja kogutud materjali. Artikli aluseks olnud uuring põhineb õpetajatelt 2022. aasta detsembris ja 2023. aasta jaanuaris kogutud andmetel. Uuringusse kaasatud õpetajad osalevad Haridus- ja Teadusministeeriumi pilootprojektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja haridusasutuses“. Projekt on mõeldud lasteaedadele ja koolidele, kus rühmas või klassis õpivad muu kodukeelega lapsed. Projekti eesmärk on parandada eestikeelsete õpetajate abil eesti keele õppe kvaliteeti. Pilootprojektiga toetatakse õpetajate professionaalset arengut, aidatakse

õppeasutustel kujundada eesti keele omandamist toetavat õpi- ja kasvukeskkonda, seirata üleminekut lasteaiast põhikooli, teha igaaastast õpilaste keeleoskuse seiret põhikoolis, parandada keeleõppe kvaliteeti ja viia see vastavusse keeletasemetega, luua võimalused tandemõpetuseks, arendada rühmatöö oskusi ja meeskonnatööd asutuses, luua laiemad võimalused õpetajalt õpetajale kogemuste vahetuseks ning arendada õppeasutuse keeleõppemudelit (HTM 2023b). Projekt käivitati põhikooli I kooliastmes 2020. aasta sügisel, kui 20 eestikeelset klassiõpetajat alustas tööd eesti või vene õppekeelega kooli 1. ja 2. klassis, milles õpib vähemalt kümme muu kodukeelega last (Harno 2023). 2021. aastal liitus projektiga veel 20 õpetajat. Projekti käigus klassidega liitunud õpetajaid nimetatakse projektiõpetajateks ja liitunud klasside põhiõpetajaid partnerõpetajateks. Sõltuvalt sellest, kas liitujaks on eesti või vene õppekeelega kool, on partnerõpetajad vastavalt kas eesti- või venekeelsed.

Andmete kogumiseks paluti mõlema rühma projektiõpetajatel dokumenteerida enda tunde. 2020. aastal projektiga liitunud õpetajad (tinglikult A-rühm) kirjeldasid ühe nädala tunde, 2021. aastal liitunud (tinglikult B-rühm) aga ühe päeva tunde. Dokumenteerimise aluseks olid vaatluslehed (lisa 1), kuhu märgiti tunni toimumise kuupäev, klass, info kasutatava õppematerjali kohta ning kus iga õpetaja kirjeldas detailselt enda ja partnerõpetaja ning õpilaste tegevust tunnis. Iga tunni järele paluti lisada lühike analüüs, kus tuli nimetada tunni keeleline fookus ja põgus refleksioon. Vaatluslehte täpsustati B-rühma tarvis ja lisati jaotis aja märkimiseks (mitu minutit iga tunnitegevuse peale kulus). Vaatluslehte paluti täita esimesel võimalusel pärast tunni toimumist, et saada toimumust võimalikult vahetu kirjeldus. Vaatluslehtede tegelikku täitmise aega ei fikseeritud. Mõnes tunnis oli kaks õpetajat, tegevused pani kirja üks õpetaja – projektiõpetaja. Tunnikirjeldustesse pandi kirja ainult tunnitegevused, tundide ettevalmistamise protsessi kohta andmeid ei kogutud.

Enesevaatlus pole hariduses väga levinud meetod andmete kogumiseks, märksa tavapärasem on kõrvalise vaatleja kogutud andmete kasutamine. Enesevaatluse kasuks otsustati järgmistel

kaalutlustel: 1) eesmärk oli saada igalt õpetajalt andmeid rohkem kui ühe tunni kohta, seega otsustati saada ülevaade ühe õpetaja terve nädala tööst (grupp A) või ühe päeva tööst (grupp B – neilt koguti andmeid vähem, kuna nende töökoormus teistes projektiga seotud ülesannetes oli suurem), 2) nädalapikkuse vaatluse korraldamine (või samas mahus tundide filmimine ja videosalvestuste analüüs) on liiga ressursimahukas, 3) vaatleja viibimine klassis mõjutab nii õpetaja kui ka õpilaste käitumist (Coe *et al.* 2012: 28–29).

Andmed esitas kokku 34 projektiõpetajat: A-rühmast 19 ja B-rühmast 15 õpetajat. Andmeid laekus 19 koolist. A-rühma projektiõpetajad õpetavad 3. ja 4. klasse, B-rühma projektiõpetajad 2. klasse.

Kokku kirjeldati 196 tundi ja neis toimunud 1059 tegevust, mis teeb keskmiselt viis tegevust tunni kohta. Õppeainetest oli enim esindatud eesti keel. Sõltuvalt kooli väljatöötatud keeleõppemudelitest osalevad projektiõpetajad teiste ainete õpetamises erineval määral, kuid eesti keele tundide arv peab projekti tingimuste järgi olema vähemalt neli tundi nädalas. Tabelis 1 on näha kirjeldatud tundide hulk õpetajate rühma ja õppeainete kaupa.

Tabel 1. Kirjeldatud tundide arv projektirühmade ja õppeainete kaupa

Õppeaine	A-rühm (153 tundi)	B-rühm (43 tundi)
eesti keel	82	18
matemaatika	17	6
loodusõpetus	13	3
inimeseõpetus	5	6
tööõpetus	9	3
kehaline kasvatus	6	2
kunst	11	2
käsitöö	2	–
muusika	2	–
arvutiõpetus	4	–
väärtuskasvatus	2	–
üldõpetus	–	3

Uuringu käigus tehti andmeanalüüs, kus kasutati standardiseeritud kontentanalüüsi meetodit, et süstemaatiliselt uurida kogutud andmete sisu ja tuvastada kodeeritud elementide esinemissagedus (Kalmus 2015). Analüüsi käigus rakendati erinevaid kodeerimiskategooriaid vastavalt uurimise eesmärkidele. Tunni tegevuste kodeerimiseks kasutati järgmisi kategooriaid: „frontaalne õppetöö“, „rühmatöö“, „paaristöö“ ja „iseseisev töö“. Keelelise fookuse kodeerimisel kasutati selliseid kategooriaid nagu näiteks „sõnavara õppimine“, „sõnavara kinnistamine“, „grammatiliste vormide omandamine“, „küsimuste koostamine“, „kohakäänete kasutamine“, „liitsõnade moodustamine“.

4. Tulemused

Tulemuste peatükk tutvustab õpetajate kirjeldatud tunnitegevusi (sh frontaalse töö, rühmatöö ja individuaalse töö mahu osakaalu tunnis). Esimeses osas kirjeldatakse nende õpetajate tunde, kes on projektis kolmandat aastat (A-rühm) ja kelle lähteülesanne oli detailse tunnitegevuse kirjeldamine ühe nädala jooksul. Teises osas kirjeldatakse 2021. aastal alustanud (B-rühma) tunde.

4.1. A-RÜHMA TUNNID

A-rühm on projektis 2020. aastal alustanud grupp. Selle rühma ülesanne oli dokumenteerida kõik tunnid, mis nad nädala jooksul annavad või mille andmises osalevad. Andmed esitas 19 õpetajat kokku 153 tunni kohta. Järgnevalt kirjeldatakse kokkuvõtlikult tundide keelelist fookust ja tunnitegevusi eraldi eesti keele tundides ja teistes ainetundides.

Keeleline fookus. Tundide keelelise fookuse all mõeldakse keeleainest, mida tunnis omandatakse või kinnistatakse. Keelelise fookuse märkimine valmistas õpetajatele raskusi. Õpetaja, kes ühes õppeaines täpsustab keelelist fookust, ei pruugi seda teha teises õppeaines. Näiteks märgib ta eesti keele tunnis fookuseks mõne

grammatilise vormi omandamise, loodusõpetuses sõnavara ja kolmandas õppeaines võib selle üldse tähistamata jätta.

Tunnitegevused: eesti keel. Eesti keele tunde kirjeldati ootus-
päraselt kõige rohkem. Eesti keele tundides töötavad projektiõpetajad kõige sagedamini poole klassiga. Tegevused on mitmekülgsed, kuid enim tulevad esile järgmised.

Lugemisoskuse arendamiseks loetakse tekste ükskhaaval ette ja mõnel juhul tõlgitakse, teksti põhjal vastatakse küsimustele ja arutletakse. Mõnel juhul mõeldakse poolikule tekstile lõpp. Sõnavara õpitakse palju piltide abil (pildi ja sõna ühendamine, pildi abil nimetamine), tähendusi õpitakse selgituste teel ja kinnistatakse lausete moodustamisega, lahendatakse ristsõnu ja sõnarägistikke. Sageli tehakse töövihi kutes pakutud ülesandeid ja täidetakse töölehti, kuid uuritavad pole tunnikirjeldustes enamasti täpsustanud, milline on ülesande sisu. Grammatikat õpitakse enamasti õpetaja selgitustest, millele järgnevad tegevused õpitu kinnistamiseks: lausete ja fraaside moodustamine ja lünktekstide täitmine. Kõnelemis-
oskuse arendamiseks loetakse ja luuakse dialooge, arutletakse loetu üle või räägitakse päevakajalistest sündmustest. Tunnikirjeldustest võib järeldada, et seda tehakse frontaalselt – õpetaja annab õpilastele ükskhaaval sõna või räägivad need, kes ise soovi avaldavad. Dialoogid valmistatakse paaristööna ette ja esitatakse klaasi ees paarihaaval. Kõnelemis-
oskust arendatakse ka piltide kirjeldamisega. Kirjutamis-
oskuse arendamiseks tehakse etteütlusi. Palju kirjalikku tööd tehakse töölehtedel ja töövihikus, kuid tunnikirjeldustest ei selgu, kas tegemist on pigem sõnavaratööga või arendatakse ka teatud tüüpi tekstide kirjutamist. Spetsiaalselt kuulamise arendamiseks tehakse ülesandeid vähe. Vaid mõnel juhul on õpetajad kirjeldanud audiomaterjali kuulamist ja selle põhjal ülesande täitmist. Enamasti vastatakse sel juhul küsimustele pärast salvestuse kuulamist.

Õpetajad kasutavad mitmesuguseid digikeskkondi (Kahoot, Learningapps jt), kuid osal juhtudest ei anna digiülesanne lisakvaliteeti, sest arvutiekraanil toimetab õpetaja, kuna õpilased ütleavad suuliselt, mida tuleks ekraanil teha. Õpetajad kasutavad keeletunnis

ka mängustamist. Enim kasutatakse mängu sõnavara või mõne grammatilise nähtuse kordamiseks. Sõnavara kordamisel mängustatakse tegevust näiteks piltide abil, tegevus muudetakse põnevamaks äraarvamisega. Mõnel juhul pole õpetajad märkinud, milles mängimine seisneb, nimetatakse vaid tegevus, näiteks *mäng sõnade kordamiseks*.

Tunnikirjeldustest nähtub, et suur osa tunnist on õpetaja juhitud ja tegevused pigem frontaalsed. Rühma- ja iseseisvat tööd kasutatakse vähem.

Ainetunnid. Matemaatikatundides tehakse palju individuaalset tööd. Kõige sagedasemad tegevused matemaatikatunnis on ülesannete lahendamine kõigepealt õpetaja ettenäitamisel ning seejärel individuaalselt või rühmas/paaris. Teemasid ilmestatakse ja näitlikustatakse eluliste tegevustega: kujundite otsimine klassiruumis, erinevate kellade uurimine, esemete mõõtmine.

Loodusõpetuse tundides arutletakse palju õpitava üle. Uut teemat tutvustab sageli õpetaja esitluse või miniloengu vormis, uue info omandamiseks joonistavad õpilased skeeme, pilte, tehakse katseid. Täidetakse töölehti ja töövihikuülesandeid, kuid nende sisu tunnikirjeldustes enamasti ei täpsustu.

Loovainete tunde alustatakse üldjuhul aruteluga, et välja selgitada, mida õpilased teavad ja/või arvavad ning mida on kogenud. Seejärel antakse tööjuhised ja järgneb individuaalne töö. Õpetaja toetab abivajavaid õpilasi. Kehalise kasvatus tundides on keeleline osa enamasti tunni alguses, kui toimub rivistus ja tehakse soojendusharjutusi. Inimeseõpetuse tundides arutletakse palju õpitava teema üle, aga täidetakse ka individuaalselt töölehti ja töövihikut.

Kirjeldatud tundide hulgas oli ka neli arvutiõpetuse tundi ja kaks väärtuskasvatuse tundi, millest esimeses toimus iseseisev töö (plakati loomine) ja teises käis õppimine enamjaolt arutelu vormis.

Ainetundides kirjeldatud tegevused on suures osas ainekesksed: matemaatikatunnis lahendatakse ülesandeid ja loodusõpetuses tegeldakse ainesisuga.

4.2. B-RÜHMA TUNNID

B-rühm on projektis 2021. aastal alustanud grupp. Sellel rühmal oli ülesanne dokumenteerida kõik tunnid, mis projektiõpetajad ühe päeva jooksul annavad või mille andmises osalevad. Andmed esitas 15 õpetajat kokku 43 tunni kohta. B-rühma tarvis lisati vaatluslehele lahter aja märkimiseks: õpetajad pidid kirja panema, mitu minutit tegevuseks kulus, seega saab selle rühma tulemusi kajastada ka statistiliselt.

Keeleline fookus oli täpsustatud vähem kui pooltes tundides. Neist omakorda enam kui pooltes tundides oli keeleline fookus sõnavaral või ainealastel terminitel. Eesti keele tundides on valdavalt rõhk sõnavaral, kuid ei täpsustatud, mida sellega tehakse. Siiski leidub näiteid, kus õpetajal on keeleline fookus selgelt paigas: *küsimustele täislausetega vastamine, küsimuste koostamine ja õpitud sõnavara kinnistamine; kohakäänete kasutamine lauses; liitsõnade moodustamine ja kasutamine.*

Tunnitegevused. Kokku kirjeldati 43 õppetundi ehk 1935 minutit tegevusi. Pool tunnitööst on hõlmatud õpetaja frontaalse tegevusega, rühma- või paaristööd rakendati 29% ja iseseisvat ehk individuaalset tööd tehti 19% kirjeldatud tundides. Kuna selle rühma jaoks täpsustati vaatluslehte aja märkimise lahtriga, oli võimalik analüüsida, kuidas õppetunni 45 minutit tegevuste vahel jaotub. Üldistatult võib öelda, et pool tunni ajast räägib õpetaja ise: alustab tundi sissejuhatusega, selgitab uut õppematerjali, meenutab juba õpitut, esitab küsimusi ja küsib valdavalt konkreetseid õpilasi (teised sel ajal kaasa ei räägi), teeb kokkuvõtteid õpitust, kontrollib tekstist või kuulamisülesannetest arusaamist, selgitab reegleid, loeb ise teksti ette ning seletab tundmatuid sõnu.

Eesti keele tunni tegevused on järgmised. Lugemisoskuse arendamiseks loetakse tekste ja luuletusi ükshaaval ette, mõnel juhul loeb ette kõigepealt õpetaja ja seejärel õpilased. Loetu põhjal vastavad õpilased küsimustele või koostavad neid ise. Dialooge loetakse ette osade kaupa, seejärel koostavad õpilased ise sarnaseid dialooge

ja esitavad neid. Kuulamisoskuse arendamiseks loeb õpetaja õpilastele tekste ette või kuulatakse neid salvestistelt. Enamasti järgneb sellele ülesanne, kus õpilastel tuleb otsustada väite õigsuse üle või vastata küsimustele. Õpetajad teevad õpilastele esitlusi (nt tervislik toit, kadripäev). Kõnelemisoskuse arendamiseks kirjeldatakse pilte, koostatakse dialooge, koostatakse ühiselt lausehaaval jutte. Sõnavara õppimiseks kasutatakse pilte ja kinnistamiseks mängitakse mängu: äraarvamismängu ja pildimängu. Grammatikareeglite õppimiseks kasutatakse nii reeglite lugemist kui ka näiteks animatsiooni. Kinnistamiseks kasutatakse lünktekste ja täidetakse tööviikuülesandeid, kuid õpetajad ei täpsusta, milles ülesanded seisnevad.

Ainetunnid. Matemaatikas lahendatakse ülesandeid (sh tekstülesandeid), õpilased koostavad ka ise piltide abil tekstülesandeid. Tegeletakse ka keelega: otsitakse tähesegadikust arvsõnu ja lahendatakse matemaatikaga seotud ristsõnu. Samuti kasutavad õpetajad mängulisi tegevusi.

Inimeseõpetuses tegeldakse sõnavaraga: kasutatakse sõnasedeleid, otsitakse sõnu tekstist. Ainesisu omandamiseks loetakse tekste ja arutletakse nende üle. Kirjeldustest nähtub, et arutelud seisnevad sageli õpetaja esitatud küsimustele vastamises. Täidetakse tööviikuid ja töölehti, kuid ka kuulatakse laule ja mängitakse rollimängu.

Loodusõpetuses loetakse tekste, vastatakse küsimustele ja arutletakse. Täidetakse töölehti ja kuulatakse õpetaja esitlusi. Samas tehakse ka õppijate aktiivsust ergutavaid tegevusi, näiteks plakatite koostamine, mõistatuste lahendamine ja mängulised tegevused. Loodusõpetuses õpitakse ka sõnu (lindude nimetused, kehaosade nimetused jm).

Tööõpetuses ja kunstitundides selgitab õpetaja eesseisvat tööd ning seejärel valmistatakse iseseisvalt ese või luuakse pilt. Kehalises kasvatuses juhatatakse tegevused sisse soojendusharjutuste ja rivistusega, seejärel mängitakse pallimängu ja tehakse üldfüüsilist treeningut.

Selles rühmas kirjeldati ka kolme üldõpetuse tundi. Kirjeldusest nähtub, et tegemist on mitut ainet lõimiva tunniga, kus tegeldakse nii arutelude, matemaatiliste ülesannete kui ka keelega.

Võrreldes A-rühmaga on B-rühmas rohkem märgata keelega seotud tegevusi ainetundides. Enamasti on need seotud sõnavaraga.

5. Arutelu

Artikli aluseks olnud uuringu eesmärk on saada esmane ülevaade I kooliastme eesti keele kui teise keele ja eestikeelsetest või kakskeelsetest ainetundidest. Selleks analüüsiti projektis „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ osalevate õpetajate kirjeldusi viie või ühe päeva tundidest (vastavalt A- ja B-rühm).

Uuritud õpetajad kasutavad tundides mitmekesiseid tegevusi. Ootuspäraselt tegeletakse eesti keele tundides palju valjult lugemisega ning matemaatikatundides lahendatakse avaldisi ja tekstülesandeid. Palju tööd tehakse sõnavaraga. Oluline oleks tähelepanu pöörata ka tarinditele, lausemoodustusele ja tekstide loomisele. Õpetajad kasutavad mängulisi võtteid (äraarvamine, mängud piltidega) ja mitmekesistavad tunde innustavate tegevustega (liikumise ja keeleõppe sidumine sirutuspausi ajal). Osaoskuste tasakaalustatud arendamine saab vähe tähelepanu.

Kogutud andmete põhjal võib väita, et kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtteid järgitakse tundides osaliselt. Kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtete järgi peavad õppijad saama mitmekülgselt sisendit, mis annab positiivset kinnitust õppija oletustele keele kohta, õppijad on aktiivsed suhtlejad, kes produtseerivad keelt nii kirjalikult kui ka suuliselt ja saavad korrigeerivat tagasisidet, mille abil oma keelekasutust sihtkeelepärasemaks muuta. Õpetaja juhib tähelepanu grammatilistele vormidele ja struktuuridele ning pakub õpilastele tähendusele suunatud tegevusi.

Uuritud tundides saavad õpilased suure osa keelelist sisendit lugemistekstidest, kuna tundides loetakse palju. Suuline sisend on sageli piiratud õpetaja(te) kõnega: kuna otseselt kuulamisele suunatud tegevusi kirjeldatud tundides palju ei ole, võib järeldada, et õpilased ei kuula tundides kuigi sageli keeleõppe tarvis tehtud salvestisi ega muid audiomaterjale. Seda, kuivõrd õppijad saavad

kinnitust õpitava keele kohta tehtud oletustele, on raske hinnata: see vajaks eraldi uurimust, mis analüüsiks lähemalt saadavat keelelist sisendit.

Kommunikatiivne keeleõpe keskendub aktiivsele suhtlemisele. Kuna suur osa tunnitegevustest on õpetaja juhitud frontaalne töö, mille käigus palub õpetaja õpilastel kordamööda midagi öelda või küsimustele vastata, ei saa õpilased piisavalt võimalust õpitavat keelt suuliselt produtseerida. Kirjalikud tööd seisnevad sageli töövihiku täitmises (õpetajad ei täpsusta enamasti, mis tüüpi harjutuse või ülesandega tegu on), seega on raske hinnata, kuivõrd need tegevused toetavad õpitava keele produtseerimist.

Tunnikirjeldustest nähtub, et tundides tegeldakse nii grammatika kui ka õigekirjaga ning vormidele ja struktuuridele pööratakse teadlikku tähelepanu. Samas on raske hinnata, millisel määral pööratakse tähelepanu, millised struktuurid on sisendis, näiteks lugemistekstides. Tegevuste kirjeldused seda ei peegelda.

Kogutud andmete põhjal ei saa teha järeldusi selle kohta, millist tagasisidet õpilased saavad ja millisel määral aitab tagasiside neil oma väljundit sihtkeelele omasemaks muuta.

Ainetundide tegevused on ainespetsiifilised ja keelelise toe pakumine kajastub vähestes tundides. Kirjeldatud keeleline tugi keskendub ainetunnis vajalikule sõnavarale ja terminitele (arvsõnad matemaatikas, linnu- ja taimenimetused loodusõpetuses jne). Siin-ses uuringus analüüsitud tundides on märgata ainesisu multimo-daalset esitust (kasutatakse videoid, esitlusi, töölehti, tehakse kat-seid). Tundides kasutatav frontaalne õppevorm annab aga tunnistust sellest, et õppija pole tunnis aktiivsem pool. Tegevust juhib õpetaja, kes annab õpilastele kordamööda sõna, küsib küsimusi või selgi-tab uut teemat, õpilased kas kuulavad või teevad kaasa seda, mida õpetaja ette näitab. Vähem kasutavad õpetajad rühma- ja iseseisvat tööd. See piirab õpilaste võimalust keelt kasutada ja väljendusoskust lihvida. Õppija aktiivsust õppetöös nõuab ka riiklik õppekava, mille kohaselt „Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab või-metekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt

ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima“ (PRÕK 2011b, 3. jagu).

Õpetajatel paluti vaatluslehele märkida iga tunni keeleline fookus, kuna õpilased vajavad eesti keeles õppimisel keelelist tuge. Vaatlusandmete analüüs näitas, et paljudes ainetundides, aga ka keeletundides pole õpetajad keelefookust täpsustanud. Neis tundides, kus keeleline fookus on märgitud, tuuakse enamasti esile sõnavara või mõne osaoskuse arendamist. Andmetes tuli esile ka konkreetseid ja üksikasjalikke keeleliste fookuste kirjeldusi, kuid seda siiski väheses tundides. Õpetaja oskus tajuda õpitava ainese keelelist aspekti vajab arendamist.

Piirangud ja ettepanekud. Töö andmetega näitas, et andmete kogumise aluseks olnud vaatlusleht andis uurimiseks mitmekesisist andmestikku, kuid oleks vajanud katsetamist. Vaatluslehel oli ette antud minimaalne raamistik, et saada tunnis tehtavast võimalikult autentne pilt. Asjaolu, et õpetajatele antud vaatlusleht polnud täpselt struktureeritud, tingis selle, et saadud andmed olid võrdlemisi ebaühtlased ja sõltusid sellest, kuidas õpetajad olid ülesannet tõlgendanud. Osa õpetajaid pani kirja peaaegu iga lause, mida õpilastele öeldi, osa aga piirdus napisõnaliste fraasidega, mis markeerisid tegevusi.

6. Kokkuvõte ja järeldused

Sissevaade I kooliastme tundidesse näitas, et eesti keelt arendatakse keeletundides mitmekülgsete tegevuste abil: palju lugemist ja küsimustele vastamist, sõnavara õppimist, piltide kirjeldamist. Veidi vähem keskendutakse kuulamisoskuse eesmärgipärasele arendamisele ja kirjutamisoskusele. Kommunikatiivse keeleõpetuse võtteid, mis võimaldaksid rohkem suhtlust, napib. Ainetundide tegevus on ainespetsiifiline, keeleoskuse arendamine piirdub sõnavaraga. Ainetundides on kasutusel ka LAK-võtteid. Õpetajad vajavad tuge, et mõtestada keele rolli aineteadmiste omandamisel.

Nii keele- kui ka ainetundides on ülekaalus õpetaja juhitud frontaaltöö ehk üleklassitöö. See annab tunnistust, et lisaks aine- ja

keelealasele abile on oluline toetada õpetajaid ka riiklikus õppekavas sätestatud õpikäsituse rakendamisel.

Eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis vajavad nii I kooliastme klassiõpetajad kui ka aineõpetajad kõigis kooliastmetes metoodilist tuge, et eesti keelest erineva emakeelega õpilane saavutaks õppekavas eesmärgiks seatud õpitulemused.

KIRJANDUS

- 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.
- Coe, Robert; Arthur, James; Hedges, Larry V.; Waring, Michael 2012. *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Cook, Vivian 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.
- Dale, Liz; Es, Wibo van der; Tanner, Rosie 2011. LAK-õppest õpetajale. European Platform – internationalising education. Tartu: Atlex.
- EIM 2020 = Mägi, Eve; Polynin, Ivan; Koppel, Katrina; Kivistik, Kats; Melesk, Kirsti; Anniste, Kristi; Kaldur, Kristjan; Seppel, Külliki; Sepper, Mari-Liis; Murasov, Meeli; Masso, Märt; Shaharyar, Nawal; Kunitsõn, Nikolai; Vetik, Raivo; Pohla, Triin 2020. Eesti ühiskonna lõimumise monitooring. Uuringu aruanne. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis, Balti Uuringute Instituut, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Turuuuringute As. file:///C:/Users/Kristiina/Downloads/IntegratsiooniMonitooring2020%20(1).pdf (28.05.2023).
- e-Interactionist Approaches to L2 Instruction. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 126–145.
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison 2007. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. – B. Vanpatten, J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. London: LEA, 175–200.
- Harno 2023. Projekt „Eestikeelne õpetaja haridusasutuses“. <https://harno.ee/eestikeelne-opetaja-haridusasutuses> (31.05.2023).
- HTM 2023a = Haridus- ja Teadusministeerium. Eestikeelsele õppele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek> (31.05.2023).

- HTM 2023b. Eestikeelsed õpetajad lasteaias ja koolis. <https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/eesti-keel/eestikeelsed-opetajad-lasteaias-ja-koolis> (29.05.2023).
- Kalmus, Veronika 2015. Standardiseeritud kontentanalüüs. <https://sisu.ut.ee/samm/kontentanalyyis> (01.09.2023).
- Khasinah, Siti 2012. Factors Influencing Second Language Acquisition. – *Englisia Journal of Language Education and Humanities* 1, 2, 257–268. <http://dx.doi.org/10.22373/ej.vli2.187>.
- Kim, YouJin 2017. Cognitive-interactionist approaches to L2 instruction. – *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. London: Routledge, 126–145.
- Kirss, Laura 2010. Eraldatud haridus – eraldatud kodanikud? – *Praxise Toime* tised 1.
- 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.
- Kitsnik, Mare; Kromberg, Jelizaveta 2022. Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 32, 53–78.
- Kitsnik, Mare; Soosalu, Monika 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 30, 124–154. <http://dx.doi.org/10.5128/LV30.03>.
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Peedisson, Anni; Lašmanova, Alla 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides – uuringu lõpparuanne. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/45121>.
- Klaas-Lang, Birute; Reile, Liis 2019. Miks õppida „väikest keelt“? Integriitiivne vs. instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 15, 83–98. <https://doi.org/10.5128/LV32.02>.
- Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, Michael H. 1981. Input, interaction, and Second-Language Acquisition. – *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 1, 259–278.

- Lyster, Roy 2017. Content-Based Language Teaching. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 87–107.
- Masso, Anu; Soll, Maie 2014. Change in Language of Instruction in Russian Medium Schools: Multilevel Analysis of Attitudes and Language Proficiency. – *Journal of Baltic Studies* 45, 4, 517–544. <http://dx.doi.org/10.1080/01629778.2014.937818>.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaja, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Mikk, Katrin 2023. Kuidas uurida rääkimisoskuse õpetamist? Pilootuuring täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuse näitel. – Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren (toim.), *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 19, 125–141. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing. doi:10.5128/ERYa19.08.
- Mürsepp, Tiina 2022. Lühikokkuvõte 2022/2023. õppeaasta 4. klassi eesti keel teise keelena tasemetöö tulemustest. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=144344980> (31.05.2023).
- PRÕK 2011a = Põhikooli riiklik õppekava 2011. Lisa 2. Ainevaldkond võõrkeeled. <https://oppekava.ee/pohiharidus/voorkeeled/a-voorkeel/> (31.05.2023).
- PRÕK 2011b = Põhikooli riiklik õppekava 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010> (30.05.2023).
- Raamdokument = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine 2007. Euroopa Nõukogu. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf.
- Saarlo, Kristi; Sõrmus, Elle 2008. Kuidas õpetada erialakeelt? Metoodika käsiraamat. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus, Eesti Ekspressi Kirjastus. <https://integratsioon.ee/kuidas-opetada-erialakeelt-metoodika-kasiraamat>
- Sau-Ek, Kristiina; Loogma, Krista; Vainu, Vaike 2011. Hilise keelekümluse mõju. – Uuringu tulemuste aruanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Haridus-uuringute Keskus.
- Schmidt, Richard 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. – *Applied Linguistics* 11, 129–158.

- Soll, Maie; Palginõmm, Mai-Liis 2011. Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis. Narva: Tartu Ülikool. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-09/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_ema-keelega_opilane_koolis.pdf (31.05.2023).
- Spolite-Jansone, Ieva 2021. Kõnelemisoskuse arendamine eesti keele kui teise keele tunnis 3. klassi näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Swain, Merrill 1985. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. – Susan M. Gass, Carolyn G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Zaritovskaja, Jevgenia 2023. Lapsevanemate rahulolu eesti keele kui teise keele tundide mahuga I kooliastmes ja suhtumine eestikeelsele õppele üleminekusse Tallinna ja Maardu koolide näitel. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Valk, Aune 2015. Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium. <http://hdl.handle.net/10062/45535> (28.05.2023).

Lisa I. Enesevaatluse leht

Kuupäev:

Mitmes tund sel päeval:

Aine:

Õpilased:

(Märgi siia, kas tunnis on kogu klass või osa; kui on osa, siis kirjuta lühidalt, kus ja mida teevad teised – nt 'koos partnerõpetajaga vene keele tunnis' vms)

Õppematerjal:

Tunni käik

Kirjelda võimalikult detailselt tabeli vastavas veerus, mida teed tunnis ise, mida teeb teine õpetaja (juhul kui tunnis on veel mõni õpetaja), mida teevad lapsed. Erista ainealased ja keelelised tegevused. Kirjeldus võiks olla pigem lihtsas keeles, pole tarvis keeruliselt sõnastada. Siiski väldi õppematerjali lehekülgedele ja harjutustele numbrita viitamist, sest lugejale pole teada, mis selle sisu on. Nt ära kirjuta 'lahendavad õpikust lk 12 h 4', vaid 'täidavad lünkharjutuse pöördelõppude kinestamiseks'; 'loevad teksti/luuletust/teadet vms'; 'kirjutavad mudeli põhjal teate; 'lahendavad ristsõna' jne.

min	Minu tegevused	Partnerõpetaja tegevused (juhul kui tunnis on teine õpetaja)	Õpilaste tegevused

Lühikommentaar

*Kirjuta lühidalt, mis oli selle tunni keeleline fookus ja kuidas sinu arva-
tes sellega tegelemine õnnestus. Peegelda lühidalt, kuidas tund läks.*

Salvesta fail nimega

Perenimi_lehe nr

SUMMARY

CLASS ACTIVITIES SUPPORTING ESTONIAN LANGUAGE ACQUISITION AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

Kristiina Bernhardt, Merilyn Meristo

Estonia is currently in the process of converting its education system to Estonian as the sole medium of instruction. As part of this transition, it is important to understand how Estonian as a second language and other subjects such as Mathematics, Arts, Natural Sciences, etc., are taught at primary school, which is most affected by the transition. The aim of this study is to get an overview of the instructional activities teachers use to support the learning of Estonian as a second language, as well as the scaffolding and linguistic resources used in the subject lessons. In addition, student activities are investigated. Data were collected from 34 primary school teachers who self-documented their classroom activities. The involved classes participated in a pilot project testing models for improving Estonian language teaching. In this project, Estonian is the language of instruction in at least half of the classes. The analysis revealed that teachers use a wide range of methods for teaching Estonian, but certain aspects of communicative language learning are not implemented, e.g., listening comprehension and writing are not taught as systematically as vocabulary. Students do not get enough opportunities to speak or express themselves because teachers underuse group or pair work. In subject lessons, the emphasis is on content, and language support, if any, usually consists of vocabulary learning activities. On the other hand, teachers are using some Content and Language Integrated Learning (CLIL) techniques, such as multimodal texts, scaffolding, and activating prior knowledge. The research findings inform both teacher education and stakeholders in the transition process about the support teachers need when teaching in multilingual settings.

Keywords: Self-documentation as a data collection method, active learning in a language class, communicative language learning, content and language integrated learning, methods of teaching Estonian as a second language, subject learning in Estonian

Kristiina Bernhardt on Tallinna ülikooli eesti keele kui teise keele didaktika nooremlektor ja koolitaja. Tema uurimisvaldkond on seotud eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ja õppekeelest erineva emakeelega laste toetamisega põhikoolis. kristiina.bernhardt@tlu.ee

Merilyn Meristo on Tallinna ülikooli prantsuse keele dotsent. Tema peamine uurimisvaldkond on seotud teise keele õpetamise ja õppimisega ning võõrkeele didaktikaga. merilyn.meristo@tlu.ee

KUIDAS ÕPPIDA EESTI KEELES RÄÄKIMA? RÄÄKIMISOSKUST ARENDAVAD ÜLESANDED EESTI KEELE KUI TEISE KEELE B1-TASEME TÄISKASVANUTE ÕPIKUTES

Mare Kitsnik

Annotatsioon. Teise keele õppijaile on rääkimine väga oluline ja samas üsna raskelt omandatav oskus. Artiklis arutatakse, kuidas rääkimisoskus loomulikul viisil areneb ja kuidas saab rääkimisoskuse arengut keeletunnis parimal viisil toetada. Seejärel vaadeldakse rääkimisoskust arendavate ülesannete tüüpe kolmes populaarses eesti keele B1-taseme õppekomplektis. Tulemused näitavad, et kõigis õppekomplektides leidub nii keelelist sisendit andvaid kuulamistekste kui ka rääkimisoskuse arenemist toetavaid harjutusi ja suhtluslüngaga ülesandeid. Kokkuvõttes on rääkimisülesannete hulgas enim rollimängulaadset dialoogide moodustamist, vestlust, arutlemist ja jutustamist. Eri komplektides on ülesanded aga küllaltki erinevad ja neid on eri hulgal.

Võtmesõnad: teise keele õpetamine, rääkimisoskuse areng, suhtluslüngaga ülesanded, eesti keel

Sissejuhatus

Rääkimisoskus on keeleoskuse üks võtmepädevusi. Kui teise keele õppija ei suuda õpitavas keeles rääkida, siis teda üldjuhul keeleoskajaks ei peeta, sest ta ei saa ennast väljendada, teiste inimestega suhelda ega oma eesmäärke saavutada. Rääkimisoskust peavad keeleõppijad sageli oma peamiseks eesmärgiks ja õppe motivaatoriks (Hendra, Jones 2018; Kubanyiova 2018). Samas tunnevad paljud õppijad end just rääkides kõige ebakindlamalt. Nad arvavad, et ei valda piisavalt sõnavara ja grammatikat ning nende hääldus pole arusaadav, nad ei tea, kuidas erisugustes situatsioonides suhelda ja

neil napib enesekindlust endast paremate keeleoskajatega rääkimiseks (Renandya, Nguyen 2023; Richards 2008). Kitsniku ja Miku (2021) küsitlusest tuli välja, et keelefirmade õpetajate ($n = 59$) arvates on ka eesti keele õppijail rääkimisoskusega palju probleeme: nad kardavad rääkida ja vigu teha ning neil napib sõnavara ja grammatikaoskust.

Kõige tõhusamalt omandatakse rääkimisoskus keelekeskkonnas suheldes (Doehler, Eskildsen 2022), kuid teise keele rääkimisoskuse arengut saab ja tuleb tõhusalt toetada ka keeletundides. Rääkimisoskuse arenemiseks on väga oluline rääkimise maht, kuid sama tähtis on ka rääkimise sisu ja vorm (Loewen 2020; Park 2020; Swain 1993). Õppijate toetamiseks peab õpetaja teadma, kuidas rääkimisoskus loomulikul viisil areneb ja millised õppetegevused rääkimisoskuse eri aspekte parimal viisil arendavad, ning oskama neid tegevusi süsteemselt ja targalt läbi viia. Õppetöös on õpetajale tavaliselt toeks õppekomplektid, mis sisaldavad hulgaliselt erisuguseid harjutusi ja ülesandeid kõigi keeleliste osaoskuste, grammatika ja sõnavara arendamiseks (Tomlinson 2022). Uuringud on aga näidanud, et rääkimisoskuse arenemise tänapäevastele seisukohtadele vastavaid ning rääkimisoskust tasemekohaselt ja tõhusalt arendavaid ülesandeid kipub õppekomplektides nappima. Samas on välja toodud, et mitmeid ülesandeid saavad õpetajad piisavate oskuste korral küllalt kerge vaevaga tõhusamaks kohendada. (Tomlinson 2022)

Rääkimisoskus areneb, nagu muudki osaoskused, järk-järgult. Siinses artiklis on võetud vaatluse alla eesti keele B1-taseme rääkimisoskuse arendamine. B1-tase on keeleoskuse arengus väga oluline verstapost, sest alates sellest tasemest saab õppija hakkama iseseisva suhtlemisega keelekeskkonnas (EKR 2023). Artikli esimeses osas käsitletakse rääkimisoskuse mõistet ja loomuliku arengu põhimõtteid ning teises osas rääkimisoskuse arendamise võimalusi teise keele tunnis. Kolmandas osas vaadeldakse kolme populaarse eesti keele kui teise keele B1-taseme õppekomplekti rääkimisülesannete ja -harjutuste hulka ning rääkimisülesannete tüüpe ja nende vastavust rääkimisoskuse loomuliku arengu põhimõtetele.

I. Rääkimisoskuse mõiste ja areng

Rääkimisoskus on võime produtseerida suulist teksti tähenduste loomiseks ja jagamiseks (Chaney, Burk 1998: 3). Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaande järgi jaguneb rääkimine suuliseks tekstiloomeks ja suuliseks suhtlemiseks. Suuline tekstiloomet tähendab pikemate monoloogide pidamist kogetu kirjeldamiseks, info andmiseks, põhjendamiseks ja selgitamiseks ning avalike teadaannete esitamist ja avalikku esinemist (EKR 2023). Suuline suhtlemine hõlmab vaba mõttevahetust (sõprade ringis), formaalsemaid arutelusid (koosolekutel), eesmärgipärast koostööd (nt ürituse korraldamisel, toidu valmistamisel, dokumendi arutamisel), kaupade ja teenuste ostmist, infovahetust, küsimist ja vastamist ning telekommunikatsioonivahendite kasutamist (EKR 2023).

Rääkimine on kompleksne tegevus, mille korral toimuvad samal ajal mitu protsessi: teksti kontseptualiseerimine (*conceptualising*), formuleerimine (*formulating*) ja artikuleerimine (*articulating*) ning enesejälgimine (*self-monitoring*) (Goh 2016; Levelt 1989). Kontseptualiseerimine tähendab teksti esmast kavandamist vastavalt sellele, mis mõtteid soovitakse oma suhtluseesmärkide saavutamiseks edastada. Selleks on rääkijal vaja teadmisi konteksti, diskursuse, kõnesituatsiooni ja teema kohta. (Goh 2016) Formuleerimine tähendab otsustamist, kuidas kontseptualiseeritud mõtet väljendada ehk milliseid sõnu ja fraase selleks kasutada. Selleks on vaja keelekonstruktsioonide (sõnavara ja grammatika ühendite) varu ning võimet leida nende hulgast kiiresti mõtete, konteksti ja diskursusega sobivaid (Goh, Burns 2012; Richards 2008). Artikuleerimine on teksti füüsiline produtseerimine, milleks on vaja vallata vastava keele hääldust ja intonatsiooni, et loodud tekst oleks kuulajaile arusaadav. Enesejälgimine tähendab enda loodud teksti kontrollimist ja vajaduse korral korrigeerimist. (Goh, Burns 2012) Rääkimisprotsessid on väga kiired, eriti suhtluses, kus tekst konstrueeritakse spontaanselt ja vestluskaaslastega koosmõjus.

Rääkimisoskuse omandamiseks on vaja suuremahulist autentset jõukohast ja huvitavat sisendit (Krashen 1985), võimalust produtseerida suuremahulist autentset väljundit, sh võimalust kaaslastega keelelisi tähendusi läbi rääkida (Larsen-Freeman 2007; Swain 1993) ning motivatsiooni sisendit tähele panna ja väljundit produtseerida (Dörnyei 2001). Esimeses keeles rääkimise algoskuse omandavad väikelapsed alateadlikult ja üldiselt edukalt (Vihman 2018). Nad saavad palju autentset sisendit, neil on rohkelt võimalusi autentseks väljundiks (Tomasello 2003) ning väga tugev sisemine motivatsioon, sest suhtlemine pakub neile positiivseid emotsioone ja neil on eluline vajadus saada keelekogukonna liikmeks (Eesti keelega ...). Kõigepealt hakkavad lapsed sisendist sageli korduvaid keelekonstruktsioone märkama, neist aru saama ja neid meelde jätma. Seejärel proovivad nad meeldejäänud konstruktsioone ise kasutada, kuni need üldistuvad ning nende põhjal saab juba ise oma mõtete väljendamiseks konstruktsioone produtseerida (Tomasello 2003).

Pärast algpädevuse saavutamist jätkub esimese keele rääkimisoskuse omandamine kogu elu jooksul (Ellis, Larsen-Freeman 2009; Larsen-Freeman 2007). Keerukamate suuliste tekstide loomiseks on vaja omandada ka tekstiloomestrateegiad (teksti kavandamine, jälgimine ja parandamine, kompenseerimine) ning suhtlusstrateegiad (vooruvahetus ehk võime haarata suhtluses initsiatiivi, suhtluskoostöö ehk võime luua teksti koos vestluskaaslastega ning selgituste palumine ehk oskus lahendada suhtlusarusaamatusi). Kõrgema keeleoskuse puhul on vaja õppida ka vastavate tekstide žanripõhiseid tunnuseid nii formaalses kui ka mitteformaalses kontekstis. (EKR 2023)

Rääkimisoskus teises keeles areneb samade üldiste seaduspärasuste järgi, kui esimeses keeles (Ellis 2013; Martin *et al.* 2010; Eskildsen 2008), kuid on ka mõned olulised erinevused. Teise keele rääkimisoskuse omandamist toetavad õppijate varem omandatud üldteadmised maailma kohta, mitmete mõistete tundmine ja arenenud mõtlemisvõime, mis aitab kaasa teksti kontseptualiseerimisele (Ellis 2013; Kaivapalu 2005). Takistavalt mõjub aga see, kui

õppijad ei saa piisavalt autentset sisendit ja neil ei ole palju võimalusi väljundi produtseerimiseks (Ellis 2003). Esimese keele ja varem omandatud muude keelte oskus võib ühelt poolt soodustada teise keele omandamist, sest osa konstruktsioone on eri keeltes sarnased. Teiselt poolt võivad eri keelte erinevad konstruktsioonid uue keele konstruktsioonide omandamist mõnevõrra segada. (Kaivapalu 2017; Ellis 2013) Erinev on sageli ka esimese ja teise keele omandajate motivatsioon. Teise keele õppijatel ei pruugi motivatsioon olla väga tugev, sest neil ei ole alati sisemist vajadust saada õpitava keele kogukonna liikmeks ja nad ei saa suheldes sageli palju positiivseid emotsioone (Kikuchi 2015; Gardner 2007).

Rääkimisoskuse arengut hinnatakse tänapäeval tavaliselt kolme üldise dimensiooni, sujuvuse (*fluency*), täpsuse (*accuracy*) ja keerukuse (*complexity*) põhjal (Housen *et al.* 2012). Keerukus tähendab leksikaalgrammatiliste üksuste ja nendevaheliste seoste hulka keelesüsteemis (Bulté, Housen 2012). Kui teise keele õppijail ei kujune välja piisavalt keelekonstruktsioone, kannatab nende kõne keerukus ehk nad ei suuda väljendada kõiki vajalikke keelefunktsioone. Sageli ei valda teise keele õppijad ka suulise kõne konstruktsioone, mis muudab nende kõne kunstlikuks. (Burns, Joyce 1997; Krashen 1985) Täpsus tähendab vastavust keelekogukonna keelekasutuse grammatilistele ja hääldusnormidele (Housen *et al.* 2012). Teise keele õppijad tunnevad sageli survet rääkida grammatiliselt õigesti ja hääldada sõnu väga korrektselt. See tekitab neis rääkimisärevust, mis omakorda pidurdab suulise teksti produtseerimist. Mõnikord iseloomustab keeleõppijaid ka liiga väike kontroll oma rääkimise üle, mis põhjustab arusaamatu teksti produtseerimise. (Thornbury 2005) Sujuvus tähendab sarnasust keelekogukonna keelekasutusega teksti kiiruse, pauside, korduste, eneseparanduste jms poolest (Housen *et al.* 2012). Teise keele õppijail ei kujune vähese sisendi ja väljundi tõttu sageli välja piisavalt kiiret juurdepääsu olemasolevatele keeleliste konstruktsioonidele. Nad ei ole seetõttu võimelised konstruktsioone piisava automaatsusega kasutama ja nii kannatab nende kõne sujuvus. (Ellis 2003) Rääkimisoskuse arenedes muutub

keeleomandajate produtseeritav tekst keerukamaks, täpsemaks ja sujuvamaks. See ei toimu aga samal ajal ja pidevalt tõusvas joones, sest need kolm dimensiooni mõjutavad üksteise arengut vahel soodustavalt, vahel aga takistavalt. Näiteks kui keelekasutus muutub keerukamaks, toob see tavaliselt kaasa ajutise täpsuse kahanemise ning kui keelekasutus on täpsem, võib kannatada sujuvus. (Skehan 1998)

2. Rääkimisoskuse arendamine teise keele tunnis

Lähtuvalt rääkimisoskuse arenemise põhimõtetest on teise keele õppijail vaja keeletunnis saada rohket tähendusrikast tasemekohast keelelist sisendit, võimalusi luua rohkelt tähendusrikast väljundit, kaaslastega suheldes keelelisi tähendusi läbi rääkida ning motivatsiooni seda kõike teha. Keeletunnis kasutatakse selleks mitmesuguseid ülesandeid ja harjutusi. Harjutuseks (*exercise*) peetakse tavaliselt õppetegevust, mille abil harjutatakse mingit keeleaspekti, näiteks kasutatakse uusi sõnu või grammatilisi vorme küsimustes ja vastustes, vastatakse õpetaja või õpiku küsimustele. Kirjalikud harjutused on traditsioonilise keeleõppe peamised õppetegevused, need on etteaimatava struktuuri, sisu ja ainuõigete vastustega ning neid täites keskendutakse eelkõige keelelisele keerukusele ja täpsusele. (Richards 2006) Kommunikatiivses keeleõppes kasutatakse aga palju ülesandeid (*task*), milles õppijad suhtlevad omavahel mingi elulise suhtluseesmärgi täitmiseks, näiteks koguvad infot, püüavad jõuda kokkuleppele, proovivad lahendada probleemi, loovad lugu (Richards, Rodgers 2001; Willis 1996). Ülesannete koostamisel lähtutakse arusaamast, et autentses suhtlussituatsioonis osalejail on igaühel oma eesmärk ning oma teadmised ja arvamused, mida teised ei tea ja mis suhtlusprotsessi mõjutavad. Nii ei tea suhtlejad kunagi ette, mida neile järgmisena öeldakse ja milline on õige reageering, nad peavad taluma ebakindlust ning olema võimelised improviseerima. Ülesannete täitmisel keskendutakse peamiselt

tähenduste edastamisele ja läbirääkimisele ning keelelise sujuvuse arendamisele. (Richards 2006)

Hea rääkimisülesande loomisel tuleb kõigepealt tekitada õppijaile vajadus suhelda ja väljendada erisuguseid keelefunktsioone. Selleks kasutatakse suhtlusiunka (*communication gap*) ehk autentsele suhtlussituatsioonile sarnast olukorda, kus suhtluses osalejatel on puudu mingit laadi info vms, mille teada saamiseks on vaja omavahel suhelda. Suhtlusiungaga ülesandeid võib täpsemalt jagada infolüungaga (*information gap*), põhjenduslüungaga (*reasoning gap*) ja arvamusiungaga (*opinion gap*) ülesanneteks. (Ellis, Shintani 2014; Prabhu 1987). Infolüungaga ülesandes on lünk õppijatele teadaoleva info vahel, näiteks on paarilistel samad pildid, millel on viis erinevust. Paarilised peavad küsimuste abil ja ilma paarilise pilti nägemata need erinevused leidma. Infolüungaga ülesanne võib olla ka selline, kus üks õppija teab päriselt midagi, mida teised ei tea, ja jagab teistele seda infot, näiteks tutvustab oma hobi. (Nunan 2004) Põhjenduslüungaga ülesannetes on lünk õppijate praeguse ja tulevase teadmise vahel ning õppijad peavad olemasolevast infost tulemata uue info järeldamise, praktilise arutluskäigu vms abil (Nunan 2004). Näiteks peavad õppijad kujutlema, et kavandavad koos asutuse suvepäevi, mille jaoks tuleb neil ühistööna paika panna programm, toitlustamine, majutus jms. Arvamusiungaga ülesannetes on lünk õppijate eri arvamuste vahel. Näiteks peavad õppijad arutlema, kas töönalal võiks olla neljapäevane. Kuigi suhtlusiungaga ülesanded keskenduvad peamiselt keelelise sujuvuse arendamisele, võib mõnikord lisanduda sõnavara või grammatika kommunikatiivne harjutamine (näiteks tuleb töövestlust mängides kasutada liht- ja täisminevikus olevaid väljendeid) ning nende rõhuasetus on sel juhul ka keelelisel keerukusel ja täpsusel. (Nunan 2004)

Suhtlusiungaga ülesandeid tehakse tavaliselt paarides või väikestes rühmades, mis on mitmes mõttes kasulik. Esiteks ei domineeri sel juhul rääkides jutukamad õppijad, vaid kõigi õppijate rääkimismaht suureneb oluliselt. (Adams 2018) Teiseks vähendab see rääkimisärevest ja võimaldab õppijail end mitmekülsemalt avada

(Kubanyiova 2018). Kolmandaks arendab kaasõppijatega suhtlemine õppijate keeleoskust mitmekesisemalt kui vaid õpetajaga suhtlemine. Võrdsete kaaslastega suheldes on keeleõppijad julgemad ja iseseisvamad: algatavad ise rohkem vestlust, teevad pikemaid kõnevoore, arendavad rohkem teemasid, küsivad küsimusi, teevad ettepanekuid ja lahendavad probleeme. Samuti on nad sel viisil julgemad keelega katsetama, räägivad omavahel rohkem tähendusi läbi ning saavad keelekasutusest paremini aru. (Sato 2015; Philp *et al.* 2014)

Head suhtlusrühmaga ülesanded peavad olema kaasahaaravad ja tekitama õppijais rääkimismotivatsiooni. Selleks peab käsitletav teema olema õppijaile huvitav ja tähendusrikas, nii et nad tahaksid selle kohta midagi öelda ja ülesande täitmisel panustada (Lamb 2017; Ushioda 2008; Ur 1996). Esiteks sobivad selleks ülesanded, mis on seotud õppijate endi identiteedi, soovide ja vajaduste, kartuste ja rõõmudega, mida nad saavad kaasõppijatega jagada (Kubanyiova 2018). Lisaks isiklike teemade jagamisele sobivad rääkimisoskuse õhutamiseks hästi ka intriigi sisaldavad rollimängud, improelementidega ülesanded, probleemide ja mõistatuste lahendamised, reaalse objektide loomised jms (Kitsnik 2019; Adams 2018). Kaasahaaravaid ülesandeid ei ole alati sugugi lihtne leida või luua. Kõik, mida õpiku autorid või õpetajad võivad pidada huvitavaks ja lõbusaks, ei pruugi seda olla õppijate arvates (Chambers 2018: 6). Seega tuleb ülesandeid katsetada ja arendada. Suhtlusrühmaga ülesannete õnnestumiseks peab õpetaja looma ka hea õpiõhkkonna ja rühma-dünaamika (Kitsnik 2019).

Nagu kogu keeleoskuse arendamine on ka rääkimisoskuse arendamine protsess, mis tuleks keeletunnis teadlikult üles ehitada. Suhtlusrühmaga ülesandeid võib pidada rääkimisoskuse arendamise tuumaks ja nende osakaal keeletunnis peaks olema suur, kuid nende sujumiseks on oluline ka sobiva keelelise sisendi andmine õppijaile, vajaliku sõnavara, grammatika, rääkimisstrateegiate jm õppimine (Newton, Nation 2020). Teadlased on pakkunud välja mitmeid rääkimisoskuse arendamise mudeleid. Thornbury (2005)

järgi koosneb rääkimisoskuse arendamise protsess teadlikuks saamisest (*awareness*), uue materjaliga kohanemisest (*appropriation*) ja autonoomsusest (*autonomy*). Teadlikuks saamiseks uurivad õppijad õpetaja juhendamisel teksti, selle ülesehitust, sõnavara jm omadusi. Uue materjaliga kohanemiseks praktiseeritakse seda kõigepealt eri tüüpi harjutuste abil, näiteks loetakse teksti kõva häälega ette või esitatakse valmiskujul etteantud dialooge. Selline harjutamine aitab arendada automaatsust, mis on hiljem kasulik rääkimissujuvuse jaoks. Edasi tehakse ülesandeid, mis on osaliselt autonoomsed, näiteks loevad õppijad dialoogi, mille tühjad kohad tuleb täita oma mõtetega. Lõpuks täidavad õppijad autonoomseid suhtlusülesandeid, milles nad saavad iseseisvalt suhtlusolukorraga hakkama. (Thornbury 2005)

Goh ja Burns (2012) pakuvad samuti terviklikku rääkimise õpetamise tsükli. Esiteks suunatakse õppijate tähelepanu rääkimisele (kuidas oma mõtteid väljendada, kuidas valida sobivaid strateegiaid suhtlustakistuste vältimiseks jms). Teiseks antakse õppijatele sisend ja juhendatakse neid rääkimiseks valmistumisel: aktiveeritakse nende eelnevad teadmised ja soodustatakse nende kasutamist ülesande täitmisel, suunatakse diskursust kavandama (kasutama teeviitu ja konventsionaalseid väljendeid). Selline eksplitsiitne tugi vähendab keelelise töötluse koormust ja vabastab kognitiivseid ressursse ning vähendab vigade arvu ja õhutab enesekindlust. Kolmandaks tehakse rääkimisülesanne väikestes rühmades peamise eesmärgiga arendada sujuvust. Neljandaks suunab õpetaja õppijad asja täidetud ülesande konkreetsete aspektide juurde ja teeb kindlaks valdkonnad, mis vajavad täiendamist (sh grammatiline täpsus, hääldus ja intonatsioon). Viiendaks korratakse rääkimisülesannet (kasutatakse õpitut, arendatakse täpsust, sujuvust ja enesekindlust). Kuuendaks suunatakse õppijaid reflekteerima rääkimise üle ja seitsmendaks antakse õppijatele tagasisidet. (Goh, Burns 2012)

Uuringud näitavad, et rääkimisele kulutatakse tundides liiga vähe aega ja õppijate rääkimismaht on liiga napp (Kerr 2017). Selle üheks põhjuseks on see, et õpetajad tunnetavad survet õpetada

õppijatele keeleteadmisi, läbida õpik ja valmistada õppijaid eksamiks (Kerr 2017). Sageli piirdub rääkimine peamiselt õpiku või õpetaja küsimustele vastamisega, sest nii ollakse harjunud ja õpetajad võivad end vaba rääkimist nõudvate ülesannete läbiviimisel ebakindlalt tunda. Uuringud on aga näidanud, et rääkimisest on õppijatele väga palju kasu nii suhtlusoskuse kui ka sõnavara ja grammatika arengus (Kubanyiova 2018; McDonough 2004; Ellis 2003). Ilma võimalusteta keelt korduvalt päriselt kasutada ei lähe teadmised keele kohta kunagi üle selle kasutamisoskuseks (Kerr 2017; Goh, Burns 2012). Lisaks on selgunud, et rääkimine on kogu keeleõppe mootor, mis tõukab õppijaid olemasolevat pädevust edasi arendama (Kubanyiova 2018). Samuti annab autentselaadse rääkimise õnnestumine tunnis õppijatele kogemuse õpitava keele elulisest kasutamisest ja suurendab sellega oluliselt õpimotivatsiooni (Kitsnik 2019; Dörnyei, Kubanyiova 2014). Rääkimisülesannete jaoks võiks saada aega juurde näiteks keeleteadmiste õpetamise arvelt (Kerr 2017).

3. Rääkimisoskust arendavad õppetegevused eesti keele B1-taseme õppekomplektides

Siinse vaatluse jaoks on valitud B1-taseme õppekomplektid, sest B1-tase on rääkimisoskuse arengu väga oluline verstapost. Alates sellest tasemest tuleb õppija toime iseseisva suhtlusega igapäevaelu situatsioonides (EKR 2007), suudab reageerida vestluskaaslase jutule spontaanselt ja asjakohaselt, luua seejuures ka ise vajalikke väljendeid ning produtseerida teksti ilma arusaamist segava aktsendita (Hausenberg *et al.* 2003). B1-tasemel rääkimiseks on vaja valata põhisõnavara (Põhisõnavara), põhigrammatikat (Grammatika), suuta väljendada põhilisi keelefunktsioone ja sooritada põhilisi suhtlustoiminguid (EKR 2023; EKR 2007).

B1-taseme rääkimisoskuse arendamiseks on õppijal vaja teha kvalitatiivne hüpe võrreldes A2-tasemega, enam ei saa piirduda vaid meeldejäanud valmiskonstruktsioonidega, vaid tuleb hakata ka ise aktiivselt konstruktsioone looma. Seega on B1-taseme

rääkimisoskuse õpetamisel väga oluline võimaldada õppijail palju ise keelega katsetada. Seejuures peab hoidma harjutuste ja eri tüüpi suhtlusülesannete õiget vahekorda, et õppijate keeleline keerukus, täpsus ja sujuvus saaksid tasakaalustatult areneda.

Vaadeldud on kolme populaarset täiskasvanutele mõeldud B1-taseme õppekomplekti: „E nagu Eesti“ (Pesti, Ahi 2015), „Tere taas“ (Mangus, Simmul 2022) ning „Naljaga ...“ (Kitsnik, Kingisepp 2021a) ja „... pooleks“ (Kitsnik, Kingisepp 2021b). Õppekomplekt „E nagu Eesti“ on A1–B1-taseme õpik, milles ei ole tasemeid eristatud, seetõttu on rääkimisülesandeid siinse artikli jaoks vaadeldud ainult õpiku viimasest kolmandikust ehk peatükkidest 16–25 (lk 132–207). „Naljaga ...“ ja „... pooleks“ on kahest osast koosnev õppekomplekt ja edaspidi on seda artiklis nimetatud „Naljaga pooleks“.

Kõigepealt on vaadeldud õppekomplektide kuulamismaterjaliks olevaid tekste, millest õppijad saavad suulist sisendit, mis mõjutab ka rääkimisoskuse arengut. Kuulamismaterjali tüübid ja arvud on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Kuulamismaterjal õppekomplektides

Õppekomplekt (maht)	Monoloogid	Dialogid	Teksti ette- lugemised	Lausete ettelugemised	Intervjuud	Video- materjalid	Tõlked vene keelest eesti keelde
E nagu Eesti, ptk 16–25 (75 lk)	5	17	1	–	–	–	–
Tere taas! (189 lk)	7	24	4	8	3	20	39
Naljaga pooleks (330 lk)	–	33	–	–	–	–	–

Õppekomplekti „E nagu Eesti“ kuulamismaterjalis¹ on peatükkide sees esitatud üheksa audiodialoogi. Kokkuvõtlikes osades iga viie peatüki järel olevates harjutustes on veel kaheksa dialoogi.

¹ <https://enagueesti.ee/en/units-1-5/>

Peatükkide harjutustes on ka viis monoloogi. Teksti ettelugemiseks on arvestatud ühe luuletuse esitamine. Dialoogid ja monoloogid tunduvad olevat kirjutatud vastava taseme õppekomplekti jaoks, sest nende keelekasutus on võrreldes autentse keelekasutusega korrektsem ja kirjakeelsem. Tekstide esitamine mõjub küllaltki loomulikult, millele aitavad kaasa sobivad tausthelid. Dialoogide ära kirjutused on õppekomplektis esitatud ja lisaks on õppekomplektis veel mitmeid dialoogide tekste, mida audiomaterjalis ei ole. Monoloogide juurde kuuluvad kuulamisülesanded, dialoogide juurde aga mitte. Rääkimisülesandeid ei ole kuulamistekstidest edasi arendatud.

Õppekomplektis „Tere taas!“² on kuulamismaterjaliks 20 dialoogi teenindusasutustes (nt spaas, auto tehnöölevaatusel, eelkooli registreerumisel), neli minidialoogi, seitse monoloogi, kolm intervjuud, neli teksti ettelugemist ja kaheksa üksiklausete ettelugemist. Tekstid on arvatavasti loodud õppekomplekti jaoks ja lastud sisse lugeda. Teenindusasutuste dialoogide juures ei ole kuulamisülesandeid, iga sellise dialoogi põhjal tehakse aga paar rääkimisülesannet. Teiste audiotekstide juures on mõned kuulamisülesanded. Lisaks on selles komplektis 39 kuulamisteksti, milles esitatakse venekeelseid lauseid, millele järgneb väikese pausi järel eestikeelne tõlge. Õppijate ülesanne on pausi ajal ise lause suuliselt tõlkida ja seejärel vastust kontrollida. Õppekomplektis on ka 20 videomaterjali, milleks on katkendid eestikeelsetest autentsetest telesaadetest keskmise pikkusega viis-kuus minutit. Videomaterjalide juures ei ole kuulamis- ega rääkimisülesandeid.

Õppekomplektis „Naljaga pooleks“³ on igas peatükis üks pikem dialoog, mis omakorda koosneb kolmest kuni viiest lühemast dialoogist. Seega on komplektides kokku 33 lühemat dialoogi. Autentselaadsed dialoogid on kirjutanud õppekomplekti autorid ja sisse lugenud näitlejad, tekstide juures on ka veidi tausthelisid.

² <https://kirjatark.ee/tere-taas/>

³ <https://www.naljagapooleks.ee/kuulamistekstid-1-5/>

Dialoogide juures on kuulamisesanded ning dialoogide sõnu ja väljendeid kasutatakse ka rääkimisesannetes.

Edasi on õppekomplektidest leitud rääkimisoskuse arendamisele suunatud õppetegevused. Tegevuste määramisel on lähtutud õppetegevuse juhisest, rääkimistegevuseks on määratud tegevused, milles õppijatel tuleb produtseerida mingil kujul suulist teksti, mis on pikem kui üksikud sõnad või fraasid. Rääkimistegevused on esmalt jagatud teooria põhjal harjutusteks ja ülesanneteks. Harjutusteks on määratud tegevused, millel pole elulist suhtluseesmärki ja mis ei sisalda suhtluslünka, vaid milles harjutatakse rääkimist toetavaid oskusi suulises vormis. Näiteks vastatakse kuuldu teksti põhjal küsimustele või jutustatakse ümber teksti, mis on kõigile õppijaile juba tuttav. Ülesanneteks on määratud tegevused, millel on eluline suhtluseesmärk ja mis sisaldavad suhtluslünka. Grammatikaharjutusi pole arvestatud rääkimistegevustena ka siis, kui need on suulised. Tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Rääkimistegevused õppekomplektides

Õppekomplekt (maht)	Rääkimis- tegevuste kogu arv	Rääkimis- harjutuste arv	Rääkimis- ülesannete arv	Harjutuste osakaal	Ülesannete osakaal
E nagu Eesti, ptk 16–25, (75 lk)	27	7	20	26%	74%
Tere taas! (189 lk)	114	54	60	47%	53%
Naljaga pooleks (330 lk)	187	20	167	11%	89%

Kõige rohkem rääkimistegevusi on õppekomplektis „Naljaga pooleks“, mõnevõrra vähem komplektis „Tere taas!“ ja kõige vähem komplektis „E nagu Eesti“. Siinkohal peab aga arvestama komplekside väga erinevat mahtu. Õppekomplektis „Tere taas!“ on nii rääkimisharjutusi kui ka -ülesandeid ligikaudu võrdselt. Komplektis „E nagu Eesti“ on harjutuste osakaal veerand ja ülesannete osakaal

kolmveerand kõigist rääkimistegevustest ning komplektis „Naljaga pooleks“ on rääkimisülesandeid ligikaudu 90% ja -harjutusi 10%.

Järgmisena liigitati rääkimisoskust arendavad ülesanded tüüpide kaupa: jutustamine (monoloog), dialoog mingis rollis (suuline suhtlus), arutlemine (suuline suhtlus), vestlus (suuline suhtlus), sõnaseletusmäng (suuline suhtlus). Jutustamiseks on peetud õppe-tegevusi, milles õppija räägib endaga juhtunud või väljamõeldud lugu või räägib ümber loetud teksti, mille sisu kaaslased ei tea. Dialoog mingis rollis tähendab suhtlust, milles kaks inimest vestlevad omavahel, lähtudes etteantud legendist, ja püüavad saavutada legendist tulenevaid suhtluseesmärke. Vestluseks on määratud küsimine ja vastamine, juhendamine ja nõu andmine, kommenteerimine ning mõistatamine. Arutlemiseks on määratud kõik ülesanded, milles tuleb vähemal või rohkemal määral oma arvamust avaldada ja põhjendada. Sõnaseletusmäng tähendab sõnade seletamist mängulises vormis, näiteks „Aliase“ mängu kujul. Ülesanded võivad eri õppekomplektides ja ka samas õppekomplektis olla väga erisuguse mahuga. Kui ülesandes on korraga kaks tegevust, on liigitus tehtud domineeriva tegevuse järgi või mõnel juhul antud mahukamale tegevusele ka kaks määratlust, näiteks jutustamine ja arutlemine. Tulemused on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Rääkimisülesannete tüübid

Õppekomplekt (maht)	Jutustamine	Dialoog mingis rollis	Arutlemine	Vestlus	Sõnaseletus- mäng
E nagu Eesti, ptk 16–25 (75 lk)	2	–	15	3	–
Tere taas! (189 lk)	11	24	16	8	1
Naljaga pooleks (330 lk)	29	49	23	45	21
Kokku	42	73	54	56	22

Rääkimisülesannetest on õppekomplektides kokku kõige rohkem mingis rollis dialoogide pidamist. Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on 49 ja komplektis „Tere taas!“ 24 sellist ülesannet. Õppekomplektis „E nagu Eesti“ ei ole dialoogi pidamise ülesandeid otseselt esitatud. Komplekti „Tere taas!“ dialoogide pidamisest on valdav enamik ühte tüüpi. Nimelt on õpiku lõpuosas vestlusnurk, milles on 20 teenindusasutustes peetava audiodialoogi tekstid kõrvuti eesti ja vene keeles ning neile järgneb küsimuskaart, millel on märksõnad küsimuste esitamiseks (nt jalatsiparanduse kliendi ja teenindaja dialoogi juures *kontsapekke vahetama, lukku vahetama, hinnad*). Dialoogidega töötamiseks soovitatakse neid kõigepealt kuulata ja lugeda, seejärel katta eestikeelne tekst kinni ja tõlkida tekst vene keelest eesti keelde ning lõpuks katta dialoogid kinni ja koostada küsimuskaardi abil oma dialoog. Veel on komplektis mõned dialoogide moodustamise ülesanded, näiteks *vaadake asutuste pilte ja koostage lühikesi dialooge*.

Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on kaht tüüpi dialoogide moodustamise ülesandeid. Esimeseks tüübiks on ülesanded rollikaartidega. Igas sellises ülesandes on erinevate teemakohaste situatsioonide kohta koostatud kaks rollikaarti, kummalgi on öeldud, mis rollis õppija on, ning esitatud lühike legend situatsiooni ja dialoogis osaleja soovide kohta. See on kummalgi dialoogi pidajal mõnevõrra erinev, näiteks on üks töötaja, kes palub kolleegilt töö juures abi, ja teine kolleeg, kellel ei ole palju aega abi osutada. Õppijad näevad ainult enda rollikaarti ja peavad pidama dialoogi, lähtudes endale teadaolevast infost ja püüdes saavutada oma suhtluseesmäärke. Seega on tegemist tüüpilise suhtlusiüngaga ülesandega. Teist tüüpi dialoogide moodustamise ülesanded on improformaadis. Selleks saavad õppijad sõnalipikud kuulamisdialoogist pärit sõnadega, mille õppekomplekti autorid on välja valinud, näiteks *sünnipäevalaps, kullake, välja nägema, põnev*. Õppijaile on antud ka improdialoogi rollid ja situatsiooni selgitav pealkiri, näiteks *väimees jääb hiljaks ämma juubelile*. Seejärel peavad õppijad dialoogi, kus lähtuvad oma rollist ja kasutavad igas vestlusvoorus üht sõnalipikul olevat sõna.

Teisel-kolmandal kohal on rääkimisülesannetest arvult peaaegu võrdselt vestlusülesanded ja arutlemisülesanded. Arutlemisülesandeid on kõigis komplektides üsna sarnasel hulgal. Komplektis „Tere taas!“ on ülesandeid, milles õppijatel on vaja jaguneda kahte rühma ning esitada etteantud teema kohta vastandlikke arvamusi ja neid põhjendada, näiteks nimetab üks rühm Eestis elamise plusse ja teine miinuseid, ning ülesandeid, milles tuleb avaldada oma arvamust, näiteks kes valetavad rohkem, kas mehed või naised. Õppekomplektis „E nagu Eesti“ on arutlemiseks teemakohased küsimused, millele tuleb vastata ja oma vastust põhjendada, näiteks *mis on oluline korteri üürimisel või ostmisel ja miks*. Õppekomplektis „Naljaga pooleks“ on arutlemiseks küsimused, millele peab vastama ja vastust põhjendama, näiteks *mis kohtades saab teie arvates palju rääkida ja miks te nii arvate*, ning ülesanded, milles tuleb arutleda enda kirjutatud tekstide põhjal.

Vestlusülesandeid on kõige rohkem komplektis „Naljaga pooleks“ (kokku 45). Nende hulgas on väikestes rühmades vestlemine, üksteisele küsimuste esitamine ja neile vastamine, küsimuslipikutega klassis ringi käimine, eri kaaslastele eri küsimuste esitamine ja neile vastamine, kaaslaste juhendamine ja neile nõu andmine, kaaslaste jutu kommenteerimine ning mõistatuste lahendamine. Õppekomplektis „Tere taas!“ on kaheksa vestlusülesannet, nende hulgas peamiselt juhendamine ja mõistatamine. Komplektis „E nagu Eesti“ on kolm vestlusülesannet.

Jutustamisülesandeid on komplektis „Naljaga pooleks“ kokku 29. Esiteks jutustatakse mõnikord kaaslastele ümber õppekomplekti lühikesi lugemistekste, näiteks tuntud toitude kohta. Seejuures on igal õppijal oma tekst, mille sisu kaaslased ei tea, näiteks on ühel õppijal tekst Viini šnitslist, teisel misosupist. Teiseks jutustatakse mõnel korral ka endaga seotud lugusid, näiteks juhtumist reisil. Õppekomplektis „Tere taas!“ on 11 jutustamisülesannet, sealhulgas uudiste jutustamine, fantaasiajutustused, endaga seotud lugude jutustamine, aga ka tekstide või dialoogide ümberjutustamine. Komplektis „E nagu Eesti“ on kaks jutustamisülesannet, näiteks tuleb jutustada krimiuudisest.

Sõnaseletusmänge on komplektis „Naljaga pooleks“ 21 ja komplektis „Tere taas!“ üks.

4. Kokkuvõtlik arutelu

Artiklis on käsitletud rääkimisoskuse arenemise loomulikke põhimõtteid ja rääkimisoskuse arendamise võimalusi teise keele tunnis. Esialgse keelelise sisendi saamiseks tuleks teise keele õppes kasutada eri tüüpi autentseid või autentselaadseid kuulamistekste. Seejärel peaks õppijaile pakkuma rohkelt võimalusi luua ise tähendusrikast väljundit ning seejuures kaaslastega suheldes keelelisi tähendusi läbi rääkida. Seda võimaldavad kõige paremini eri tüüpi suhtluslünka sisaldavad rääkimisülesanded, mis on kaasahaaravad ning millega arendatakse suhtluseesmärkide täitmise võimet ja keelelist sujuvust. Rääkimisülesannete ettevalmistamiseks on vajalikud ka rääkimisharjutused, millega harjutatakse vajalikke keelekonstruktsioone, suhtlusväljendeid ning toetatakse keelelist keerukust, täpsust ja automaatsust.

Kõigis vaadeldud eesti keele kui teise keele B1-taseme õppekomplektides pakutakse kuulamiseks õppekomplekti jaoks loodud tekste, mis on lastud sisse lugeda. Tekstid ei ole seega päris autentsed, kuid need on püütud luua autentselaadsed ja see on küllaltki hästi õnnestunud. Kõigis õppekomplektides on ka keelekonstruktsioone ja suhtlusväljendeid arendavaid harjutusi ning eluliste suhtluseesmärkide täitmist arendavaid rääkimisülesandeid, mis on kuulamistekstidega seotud eri määral. Komplektides „Tere taas!“ ja „Naljaga pooleks“ kasutatakse kuulamistekste mõnikord rääkimisülesannete eeskujuks ning neist pärit sõnu ja väljendeid kasutatakse vahel õppijate loodavates suulistes tekstides. Kõige rohkem rääkimisharjutusi on komplektis „Tere taas!“, ülejäänud komplektides domineerivad rääkimisülesanded. Komplektis „Tere taas!“ on kuulamismaterjali hulgas ainsana ka autentseid videotekstid, kuid ilma harjutuste ja ülesanneteta.

Rääkimisülesannetest on nii komplektis „Tere taas!“ kui ka komplektis „Naljaga pooleks“ rohkelt rollimängulaadset dialoogide

loomist, mis on üks B1-taseme põhioskus. Komplektis „Tere taas!“ on dialoogid enamasti küsimuskaardi põhjal loodavad, kus üks osaleja soovib saada teenindusasutusest vms infot ja teine osaleja annab talle seda infot. Komplektis „Naljaga pooleks“ on dialoogide loomine mitmekesisem ja arendab eri keelefunktsioonide väljendamise oskust. Selles komplektis on dialoogide koostamisel aluseks rollikaardid ja improformaat. Komplektis „E nagu Eesti“ on kuulamis- ja lugemismaterjalina samuti palju dialooge. Nende juures ei ole dialoogide loomise ülesandeid, kuid õpetaja saab neid üsna lihtsa vaevaga ise rääkimisülesanneteks arendada.

Komplektides „Naljaga pooleks“ ja „Tere taas!“ on erisuguseid vestlusülesandeid, mis sisaldavad küsimuste esitamist, küsimustele vastamist, nõu andmist, mõistatamist jms. Osa neist on muudetud huvitavamaks aktiivõppe võtetega ja mängustatud elementidega, näiteks käiakse küsimuslipikutega klassis ringi ja vahetatakse nii paarilisi kui ka küsimusi või peavad õppijad end kujutlema mingi äärmusliku arvamuse pooldajaks ja seda seisukohta kaitsma. Seda laadi ülesanded arendavad üldist rääkimisoskust.

Komplektis „E nagu Eesti“ on rääkimisülesanneteks enamasti lühikest teemakohast arutlemist nõudvad küsimused. Ka ülejäänud komplektides pakutakse lühiarutlemise võimalusi. Arutlemine muutub veel olulisemaks kõrgematel keeleoskustasemetel, kuid B1-tasemel on kasulik sellele alus luua. Kõigis komplektides on ka mõned monoloogilist rääkimisoskust arendavad jutustamisülesanded, mis on sageli suhtlülüngaga ehk kuulajad ei tea ette, mida jutustaja räägib. Mõnikord saavad õppijad võimaluse jutustada endale olulistest sündmustest vms. Lisaks on jutustamisel kasutatud mõningaid eri formaate, et muuta ülesanne huvitavamaks. Näiteks jutustatakse fantaasialugusid või peavad kuulajad enne jutustamist märksõnade abil jutu teemat ennustama ja seejärel oma ennustust jutustust kuulates kontrollima.

Kokkuvõttes on siinne uuring esmane katse vaadelda rääkimisoskust arendavaid ülesandeid B1-taseme õppekomplektides. Edaspidi oleks vaja uurida rääkimisülesannete sisu detailsemalt:

vaadelda, milliseid teemasid ja keelefunktsioone ülesanded puudutavad, kas ülesanded arendavad pigem keerukust, täpsust või sujuvust ning kas ülesanded kuuluvad suuremasse ülesannete ja harjutuste tsükklisse. Samuti oleks väga kasulik uurida, kui kaasahaaravalt, aktiivselt ja jõukohaselt kasutatakse ülesandeid reaalsetes õppetundides ning kui tõhusad on need õppijate rääkimisoskuse ja rääkimismotivatsiooni arendamisel.

KIRJANDUS

- Adams, Rebecca 2018. Enhancing Student Interaction in the Language Classroom: Part of the Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf.
- Bulté, Bram; Housen, Alex 2012. Defining and Operationalising L2 Complexity. – Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder (eds.), Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 21–46.
- Burns, Anne; Joyce, Helen 1997. Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Chambers, Gary N. 2018. Pupils' Reflections on the Primary to Secondary School Transition with Reference to Modern Language Learning: a Motivational Self-System Perspective. – Innovation in Language Learning and Teaching 13, 1, 1–16.
- Chaney, Ann L; Burk, Tamara L. 1998. Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston: Allyn & Bacon.
- Doehler, Simona P; Eskildsen, Søren W. 2022. Emergent L2 Grammars in and for Social Interaction: Introduction to Special Issue. – The Modern Language Journal 106, S1, 3–22.
- Dörnyei, Zoltan 2001. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan; Kubanyiova, Maggie 2014. Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eesti keelega ameerika keeleteadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga 2020. – Horisont 6, 43–47.
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine 2007. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EKR 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne: õppimine, õpetamine ja hindamine 2023. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/Sõsarväljaanne_Jaanuar%202023.pdf.
- Ellis, Nick C. 2003. Chapter 4. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. – C. J. Doughty, M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 33–68.
- Ellis, Nick C. 2013. Second Language Acquisition. – G. Trousdale, T. Hoffmann (eds.), *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Nick C; Larsen-Freeman, Diane 2009. Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. – *Language Learning* 59, S1, 93–128.
- Ellis, Rod 2019. *Introducing Task-Based Language Teaching*. Jakarta: The Association for the Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia (TEFLIN).
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko 2014. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Eskildsen, Søren Wind 2008. *Constructing a Second Language Inventory. The Accumulation of Linguistic Resources in L2 English* (PhD dissertation). Odense: Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. – *Porta Linguarum* 8, 9–20.
- Goh, Christine C. M. 2016. Teaching Speaking. – W. A. Renandya, H. P. Widodo (eds.), *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice*. Bern: Springer, 143–159.
- Goh, Christine C. M.; Burns, Anne 2012. *Teaching speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hausenberg, Anu-Reet; Kikerpill, Tiina; Rõigas, Maia; Türk, Ülle 2003. *Keeleoskuse mõõtmine*. Tallinn: TEA Kirjastus.

- Hendra, Leslie A.; Jones, Ceri 2018. *Motivating Learners with Immersive Speaking Tasks: Part of the Cambridge Papers in ELT Series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6044/CambridgePapersInELT_ImmersiveSpeaking-Tasks_2018_ONLINE-2.pdf.
- Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke 2012. Complexity, Accuracy and Fluency. Definitions, Measurement and Research. – A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1–20.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005. Lähdekieli kielenoppimisen äpuna. – *Jyväskylä Studies in Humanites* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, Annekatrin 2017. Õppija teekond: sarnasuse tunnetamisest sihtkeelepärase kasutamiseni. – *Mäetagused* 69, 243–264.
- Kerr, Philip 2017. *How Much Time Should We Give to Speaking Practice? Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kikuchi, Keita 2015. *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keel õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? – *Keel ja Kirjandus* 1–2, 39–56.
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2021a. *Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa*. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2021b. ... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keel kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 31, 153–190.
- Krashen, Stephen D 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kubanyiova, Maggie 2018. *Creating a Safe Speaking Environment. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/7215/7488/5502/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf.
- Lamb, Martin 2017. *The Motivational Dimension of Language Teaching. Language Teaching* 50, 3: 301–346.

- Larsen-Freeman, Diane 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. – *The Modern Language Journal* 91, 5, 773–787.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Loewen, Shawn. 2020. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Mangus, Inga; Simmul, Merge 2022. *Tere taas! Eesti keele õpik A2–B1 (B2)*. Tallinn: Kirjatark OÜ.
- Martin, Maisa, Mustonen, Sanna; Reiman, Nina; Seilonen, Marja 2010. On Becoming an Independent User. – I. Bartning, M. Martin, I. Vedder (eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections Between SLA and Language Testing Research*. *Eurosla Monographs Series*, 1. EUROSLA, 57–80.
- McDonough, Kim 2004. Learner-learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context. – *System* 32, 2, 207–224.
- Newton, Jonathan M.; Nation, Ian S. P. 2020. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Nunan, David 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, Eun S. 2020. *Instructed SLA: A Practical Guide for Teachers*. Malang, Indonesia: TEFLIN Press.
- Pesti, Mall; Ahi, Helve 2015. *E nagu Eesti. Eesti keele õpik algajatele. A1+A2+B1*. Tallinn: Kiri-Mari Kirjastus.
- Philp, Jenefer; Adams, Rebecca; Iwashita, Noriko 2014. *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York, NY: Routledge.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Põhigrammatika = <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/grammar>
- Põhisõnavara = <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/vocabulary>
- Renandya, Willy A.; Nguyen, Minh T. T. 2023. Teaching Speaking L2 Contexts. – E. Hinkel, (ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge. <https://willyrenandya.com/teaching-speaking-in-l2-contexts/>
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. 2008. *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sato, Masatoshi 2015. Density and Complexity of Oral Production in Interaction: The Interactionist Approach and an Alternative. – *International Review of Applied Linguistics* 53, 3: 307–329.
- Skehan, Peter 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill 1993. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. – *The Canadian Modern Language Review* 50, 1, 158–164.
- Thornbury, Scott 2005. *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited.
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomlinson, Brian 2022. Materials Development for Language Learning: Ways of Connecting Practice and Theory in Coursebook Development and Use – E. Hinkel, (ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge, 133–147.
- Ur, Penny 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Ushioda, Ema 2008. Motivation and Good Language Learners. – C. Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34.
- Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. – *Keel ja Kirjandus* 8–9, 622–642.
- Willis, Jane 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Essex, England: Longman.

SUMMARY

HOW TO LEARN TO SPEAK ESTONIAN? SPEAKING TASKS IN B1-LEVEL TEXTBOOKS OF ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE FOR ADULTS

Mare Kitsnik

Second language learners consider speaking to be the most important indicator of language skills and want to develop it most (Hendra, Jones 2018). At the same time, many learners feel most insecure when it comes to speaking (Richards 2008, Renandya, Nguyen 2023). Teachers of Estonian as a foreign language maintain that speaking skills also cause difficulties for adult learners of the Estonian language (Kitsnik, Mikk 2021).

Speaking skills develop most effectively when communicating in an authentic language environment (Doehler, Eskildsen 2022), but the development of speaking skills can and must be effectively supported in language classes as well. For this purpose, learners must receive ample natural, interesting and appropriate linguistic input (N. Ellis 2013; Eskildsen 2008), and in addition to the exercises that support the development of speaking skills, they must also complete speaking tasks which contain an information gap. Information gap tasks create a natural communication situation in which participants do not know what the other person will say to them next. Such tasks effectively develop courage to interact and linguistic fluency (R. Ellis, Shintani 2014; Prabhu 1987). The tasks should be completed in pairs and small groups, which will significantly increase the speaking volume of all learners and allow them to experiment more with the language and acquire it better (Adams 2018; Sato 2015).

In teaching, the teacher is usually supported by study sets which contain a large number of different tasks and exercises (Tomlinson 2022). The article examines listening texts that provide linguistic input and activities that develop speaking skills in three popular B1-level learning sets of the

Estonian language: “E nagu Eesti” (Pesti, Ahi 2015), “Tere taas!” Mangus, Simmul 2022) and “Naljaga ...” (Kitsnik, Kingisepp 2021a), “...pooleks” (Kitsnik, Kingisepp 2021b).

In all the study sets, the listening texts are audio texts mostly created for the study set and read by actors. In the set “Tere taas!” there are also many sentences in Russian with Estonian translations. There are no listening tasks in the “E nagu Eesti” set, other sets include listening tasks with the listening texts. All study sets contain exercises that support grammar, vocabulary and speaking skills, as well as speaking tasks that develop the fulfilment of communication goals. In the sets “Tere taas!” and “Naljaga pooleks”, there are speaking tasks for creating dialogues with an information gap. All sets also include some narrative tasks: retelling reading texts, telling about events in your life or creating fantasy stories, and question-answer tasks, which sometimes include a short discussion. Some of these tasks have been made more interesting with active learning techniques and gamified elements.

In summary, the present study is a first attempt to look at the speaking tasks of Estonian B1 learning sets. In future, it would be necessary to study the content of the speaking tasks in more detail: to look at which topics and which language functions that the tasks concern; whether the tasks develop complexity, accuracy or fluency; whether the tasks belong to a larger cycle of tasks and exercises, how engaging and appropriate the tasks are for learners, etc. It would also be very useful to study how actively tasks are carried out in language classes and how effective they are in developing students’ speaking skills and speaking motivation.

Keywords: teaching a second language, development of speaking skills, tasks with an information gap, Estonian language

Mare Kitsnik on Tartu ülikooli Narva kolledži eesti keele võõrkeelena kaasprofessor.

Tema peamised uurimisvaldkonnad on eesti keele kui teise keele loomulikud arengurajad ja eesti keele kui teise keele õppemetoodika, sh mängustatud aktiivõpe.

MITMEKULTUURILISUSE PÄDEVUSE TOETAMINE SAKSA KEELE TUNNIS VIRTUAALPROJEKTI „METS KUI MÄLUPAIK SAKSAMAAL, EESTIS JA SRI LANKAL“ NÄITEL¹

Maris Saagpakk

Annotatsioon. Võõrkeeletunni üks eesmärgi on toetada õpilaste pädevust ära tunda ühe teema erinevaid kultuurilisi vaatenurki ja luua pinnas avatud suhtlemiseks. Selle pädevuse kontrolli ehk kultuurilise suhtluspädevuse reaalsustesti on keeletunnis keeruline korraldada, ent pandeemialaine ajal tuttavaks saanud virtuaalõpe pakub siin uusi võimalusi. Artikkel tutvustabki rahvusvahelise üliõpilasprojekti näitel võimalust, kuidas arendada mitmekultuurilisuse pädevust võõrkeeletunnis. Projekt toimus pandeemiaaegsel distantsõppe perioodil Tallinna ülikooli ja Kelaniya ülikooli koostöös. Uurides mälupaikade kui rahvusliku kollektiivse kultuurimälu elementide muutumist ajas ja nende esitamise subjektiivsust, anti üliõpilastele võimalus teiste kultuuride vaatlemise kaudu leida uut enda kultuuris ja tõlgendada seda laiemas kontekstis. Siinses artiklis tutvustatakse üht valminud projekti, mis käsitles metsa kui sümbolit Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal, ning analüüsitakse üliõpilaste tehtud esitluse kultuurilisi ülekandeid, stiili ja narratiivi loomiseks valitud perspektiivi.

Võtmesõnad: mitmekultuurilisus, kultuurididaktika, sümboolne kompetents, mälupaik, saksa keel võõrkeelena

¹ Autor tänab Fulbrighti programmi ja professor Claire Kramtschi (UC Berkeley) toetuse ja inspiratsiooni eest.

I. Sissejuhatus

Mitmekultuurilisuse toetamine keeleõppija identiteedis on keeleõppe peamine küsimus, isegi missiooni küsimus, sest just võõrkeeletund on koht, kus õpetada toimetulekut üleilmastuvas maailmas. Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne (2023: 127) kui valdkonna keskne regulatsiooni- ja visioonidokument sätestab, et C1 keeleoskaja „Oskab ette aimata öeldu või kirjutatu vääritlemist ja luua soodsat suhtluskeskkonda, selgitades ja tõlgendades kõnealuse teema eri kultuurilisi vaatenurki“. See on aga väga keeruline ülesanne. Isegi ühe keele sees on ju vahel raske üksteist mõista. Kuidas aga anda võõrkeeletunni piiratud tingimustes õpilastele vajalikke teadmisi ja oskusi sellest, kus ja miks on võimalik minu kultuuri vääritle tõlgendada? Kust teab õpilane, kuidas tema kultuur paistab kultuurilisele teisele?

Raamdokumendi eelmine versioon rõhutas, et kultuuridevahelise suhtluse kontekstis on olulised teadmised teiste piirkondade väärtustest ja uskumustest ning suhtluspädevus (2007: 26). Sõsarväljaanne (2023: 31) räägib selle asemel mitmekeelsuse pädevusest: „Mitmekeelsusele viidates mõeldakse keeleõppe raamdokumendis enamikul juhtudel mitmekeelsuse ja -kultuurilisuse pädevust, kuna need kaks aspekti on tavaliselt lahutamatud.“ Selline otsus on mõistetav, kuna kultuurilised teadmised ei ole kvantifitseeritavad ja mõõdetavad, ent kultuurididaktika vaatenurgast kätkeb see ohtu, et kultuur kui testimatu suurus jääb jätkuvalt pigem marginaalsesse positsiooni. Siinses artiklis kasutatan seega kultuuriliste teadmiste rõhutamiseks mitmekultuurilisuse ja kultuuridevahelise suhtluspädevuse mõisteid.

Eestis on mitmekultuurilisuse toetamist võõrkeelesõppes viimase kümne aasta jooksul uurinud Laura Abroi (2014), kes käsitleb oma magistritöös inglise keele tundides kasutatavate materjalide tuge strateegilise kompetentsi kui ühe kultuuridevahelise suhtluspädevuse osa arendamiseks ning leidis selle olevat ebapiisava (*ibid.*, 47), ning Helen Soone (2016), kes näitas oma magistritöös, et

ehkki õpetajad rõhutavad kultuuridevahelise suhtluspädevuse olulisust keeleõppes, tunnevad nad end ebakindlalt ega tea, kust leida tuge ning „milliste meetodite ja võtetega“ seda pädevust toetama peaks (*ibid.*, 29). Uuritud on ka hirme võõrkeele kasutamise ees (Ellermäe 2016), mis samuti osaliselt seostuvad puudulike kultuuri-kompetentsidega ja võimega näha end teise silmade läbi. Skopinskaja jt (2018) analüüsivad õpikuid ja näitavad, et teatud sotsiokultuurilised teemad on sealt puudu ning kultuuridevaheline suhtluspädevus ei saa piisavalt toetatud.

Kuid isegi suurepärase lisamaterjalide korral on kultuuridevahelise suhtluspädevuse viimast sammu ehk reaalsustesti õppetunnis keeruline korraldada. Nagu Kohn ja Hoffstaedter (2017: 354) rõhutavad, seisneb kultuuridevahelise suhtluspädevuse arendamise keerukus autentsete kommunikatsioonisituatsioonide loomises. Üks võimalus selleks on virtuaalkeskond, mis on pandeemia-aastate sunnil õppeprotsessi osaks saanud.

Keeleõppeteooriate puhul on tihti kritiseeritud lõhet teooria ja praktika vahel (East 2012: 6), mistõttu ei paku see artikkel mitte teoreetilist keeleõppemudelit, vaid tutvustab ja analüüsib juhtumiuuringu võtmes rahvusvahelist virtuaalõppeprojekti, mille fookuses oli kultuuri(de) tõlgendamine ja kultuuriliste ülekannete tegemine teis(t)e kultuuri(de) ja enda kultuuri vahel.

Projekt „Erinnerungsorte in Deutschland, Estland und Sri Lanka“ („Mälupaigad Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal“) toimus kahel korral, piloodina kevadel 2021 ja uuesti sama aasta sügisel Sri Lanka Kelaniya ülikooli ja Tallinna ülikooli saksa keele õppijate koostöös². Projekt oli jätkuks pandeemia eel alanud koostööle nende ülikoolide vahel ja lähtus soovist pakkuda üliõpilastele rahvusvahelist keeleõppekeskkonda.³ Projekti eesmärk oli leida saksa keelse kultuuriruumi mälupaikadele ehk kultuurilise teadmiste

² Autor tänab projektis kaasa löönud saksa keele lektoreid Andine Fricki ja Ramona Bätzi Tallinna ülikoolist ja professor Neelakshi Premawardhenat Kelaniya ülikoolist.

³ Projekti kajastas UNESCO raport „Reimagining student mobility for a post-pandemic world“, mis tutvustab kümnet pandeemiaaegset rahvusvahelist projekti ning

kristallisatsioonipunktidele, nagu näiteks Saksa mets, Saksa mark ja jõulud, vasted oma kultuuris ning neid siis teise kultuuri esindajatele selgitada, kasutades saksa kultuuri võrdluste lähtepunktina ja saksa keelt *lingua franca*'na. Alljärgnevalt käsitlen kuuest valminud rühmatööst üht projekti teemal „Mets“, kuna see teema on eesti tänapäeva rahvuslikus müüdiloomes erilise kaaluga (Jonuks, Remmel 2020).

Artiklis tutvustan esmalt projekti disaini ning analüüsin siis selle õppetöö vormi potentsiaali üliõpilaste mitmekultuurilise mõtteviisi arendamisel, selleks jälgin töö käigus ilmnenu tähendusloome protsesse ning toetun oma tõlgendustes kultuurididaktikast pärinevale sümboolse kompetentsi (Kramsch, Narcy-Combes 2017; Kramsch 2021) ja ajalooteadusest pärinevale mälupaiga mõistele (Nora 1984–1992). Analüüsi aluseks on esitluse „Mälupaik „Mets“ Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal“ salvestuse saksakeelne transkriptsioon, slaidid, seminarijärgsete küsitluslehtede kokkuvõtted ning autori kui juhendaja vaatlused. Artikkel otsib vastust järgmistele uurimisküsimustele: 1) Kuidas tõlgendasid üliõpilased mälupaiga ideed kui kultuuriloolise tähendusloome üht võimalust?; 2) Misesugused kultuurilised ülekanded rakendusid erinevate kultuuride mälupaiku analüüsides?; 3) Kuidas kasutasid võõrkeeleõppijad saksa keele stilistilisi vahendeid kultuuriliselt keeruliste ja tundlike teemade käsitlemisel?

2. Projekti teoreetilised lähtekohad

2.1. INDIVIDUAALNE JA KOLLEKTIIVNE TÄHENDUSLOOME

Kultuuri õpetamine võõrkeeletunnis tundub esmapilgul tegelevat peamiselt sihtkultuuri tutvustamisega antud keeleareaali keele õppijale eesmärgiga viidata mingis geograafilises piirkonnas keele kui suhtlusinstrumendi kasutamiseks vajaminevatele lisaaspektidele.

soovib juhtida tähelepanu virtuaalmobiilsusele kui haridusvõrdsuse ja kultuurilise kommunikatsiooni edendamise võimalusele (Sabzalieva *et al.* 2022).

Sellist vaadet kultuurididaktikale on aga peetud ebaadekvaatseks (Byram, Wagner 2018: 140). Kultuurid ei ole enam tingimata seotud riikide ja territooriumitega ning keeleõpet ei piirata emakeelse keelekasutaja standardi taastootmisega. Üleilmastuvas maailmas vajame teadmisi eri kultuuridest ja nende teadmiste alusel välja arendatud pädevusi, mis aitavad suhelda erineva kultuuritaustaga inimestega, valida sobiva stiili ja registri ning mõista tähendusi ja neid luua.

Kultuurikontaktidest põrkuv tähendusloome leiab alati aset teatud kontekstuaalsetes ja kultuurilistes raamides, mille kirjeldamiseks kasutab Juri Lotman (1999) semiosfääri mõistet. Teist kultuurilist tähendust kandvad infokillud töödeldakse pärast nende vastuvõtmist ja tõlgitakse oma siseruumi keelde ehk pannakse suhestuma olemasoleva süsteemi semiootiliste mudelitega.

Keeleõppes on samuti tegemist protsessiga, mille käigus tõlgitakse uus info õpilase tähendusruumis mõistetavaks tähenduseks. Ameerika kultuurididaktik Claire Kramsch pakub välja, et pädevust, mis kaasab õppeprotsessi õppija tunded ja tema enda kultuuritaustast tingitud tõlgendusruumiga opereerimise, võiks tähistada mõistega „sümboolne kompetents“ (Kramsch, Narcy-Combes 2017: 207). Ideaaljuhul võiks võõrkeeletund seejuures simuleerida päriselu ja tekitada olukordi, kus on vaja kultuurilise „teise“ öeldut reaalses suhtlussituatsioonis tõlgendada (Faez, Tavakoli 2018: 3). Byrami (1997: 49–52) klassikalise kultuuridevahelise suhtluse kompetentsi (ICC) mudeli valguses, mis rõhutab suhtumise, teadmiste, kultuuriliste artefaktide interpreteerimise ja nendesse suhestumise ning kriitilise kultuuriteadlikkuse kokkumängu, toetab Kramsch'i sümboolne kompetents peamiselt interpreteerimise ja suhestumise faasi, ehkki faase ei saa muidugi lahus hoida: interpreteerimisele ja suhestumisele peab eelnema märkamine, mille jaoks on vaja teadmist ja suhtumist. Kramsch (2006: 251) rõhutab, et „sümboolne kompetents ei piirdu dialoogiliselt loodud tähenduste väljendamise ja interpreteerimisega, vaid on suunatud oskusele tähendusi rikastada ja globaliseerunud maailmas uusi sümboolseid väärtusi luua ja vahetada“. Keelekasutaja peaks tajuma keele situatiivset iseloomu

ja esitama küsimusi, kelle perspektiivist räägitakse ning missuguses diskursuses on need tähendused võimalikud. Keeleõppija vajab sümboolse kompetentsi näol „peent semiootiliste praktikate kogumit, mis toetub tähenduse loomisel mitmetasandilistele kognitiivsetele vihjetele“ (Kramsch 2006: 250).

Sümboolne kompetents on seotud ka õppija agentsuse nõudega (Swain 2006; Kohn, Hoffstaedter 2017), kuna nõuab õppijalt sisestuleva info analüüsi ja selle alusel otsuste tegemist (Byram 1997). Kuna keeleõppes on oluline keelematerjali omandamine ja harjutamine rohkete korduste abil, vajab teadmisi ja oskusi integreeriv agentsus järjepidevat tähelepanu. Seda arengut toetab ka raamdokumendi sõsarväljaanne, milles on lisatud vahendamine (*mediation*) neljanda valdkonnana vastuvõtu, loometoimingute ja suhtlemise kõrvale⁴.

Vahendamise pädevuse arendamine on kompleksne protsess, mille käigus tekib õppija mitmekeelne ja -kultuuriline identiteet. Kohtudes erinevate kultuuriruumide tekstide, keelekandjate ja kultuuriliste artefaktidega, on kultuuriliselt kompetentne keeakasutaja võimeline tähendust mõistma, seda enda kultuuriga suhestama ja sellele vastavalt käituma. Selleks on vaja mõista, et tähendused muutuvad aja jooksul. Kramsch (2006: 251) ütleb: „Et mõista teisi, peame aru saama, mida nemad minevikust mäletavad, kuidas nad oma tulevikku näevad ja kujundavad ning kuidas nad ennast tänases päevas positsioneerivad. Ja me peame samu asju mõistma ka meie endi puhul.“

Selliselt kirjeldatuna võib väita, et sümboolne kompetents on mitmekultuurilise pädevuse üks osa, eelneb suhtlussituatsioonile ning pakub õnnestunud kommunikatsiooniks õige tooni ja registri. Kuid sümboolne kompetents aitab meil laiendada ka iseenda kultuuri(de) mõistmiseks rakendatavat tõlgendusraami, kui vaatleb vana ja tuttavlikku uudse pilguga. See protsess nõuab harjumuspäraste raamide nihutamist ja normaalsuse küsitavaks muutmist

⁴ Raamdokumendi eelmises variandis vastavalt retseptiivsed ja produktiivsed osakused ehk kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine.

ning võib olla ootamatult häiriv. Tuleb meeles pidada, et ainult teiste kultuuride kohta teadmiste lisandumine ei taga veel ladusamat kommunikatsiooni. Teadmised, mis kinnitatakse eelnevate eelarvamuste lõuendile, ei muuda ega leevenda stereotüüpseid suhtumisi ja käitumismustreid. Seepärast on nii oluline rääkida sümboolsest kompetentsist mitte ainult uute teadmiste, vaid teadmiste interpreteerimise ja rakendamise kontekstis. Vaatluse all olnud projektis laenati teadmiste rakendamise harjutamiseks ajalooteadusest pärinevat mälupaiga ideed, mis haakub Kramtschi üleskutsega.

2.2. MÄLUPAIK AJALOOKIRJUTUSES JA KULTUURIDIDAKTIKAS

Mõistet „mälupaik“⁵ on ajalookirjanduses kasutatud alates Pierre Nora aastail 1984–1992 ilmunud sarjast „Les Lieux de mémoire“, mis keskendus prantsuse kollektiivses mälus juurdunud objektide, inimeste, sündmuste ja tavade kirjeldamisele. Idee keskenduda ajaloo käsitlemisel isikute, sündmuste ja faktide loo asemel sellele, mida selles kultuuriruumis olijad kultuuri pärisosana defineerivad, ei olnud sellisena revolutsiooniline⁶, aga kõlas hästi kokku uuema arusaamaga ajaloo relatiivsusest ja subjektiivsusest.

Saksa kultuuriruumi jaoks koostasid mälupaikade teose Etienne François ja Hagen Schulze, kolmeköiteline „Deutsche Erinnerungsorte“ („Saksa mälupaigad“) ilmus aastail 2001–2009. Kogumik koondab eri autorite artikleid, mis käsitlevad eri laadi ja kaaluga mälupaiku ning toovad välja dünaamika, kuidas on nende mälupaikade tähendus kollektiivses mälus aja jooksul muutunud. François ja Hagen (2001: 14) rõhutavad: „Kollektiivne mälu aitab meil aru saada tänasest maailmast ja sellele tähendusi omistada.

⁵ Eesti keeles on mälupaiga mõistet kasutanud näiteks Undusk (2011, 2015), Leppik (2016) ning Kaljundi ja Plath (2017).

⁶ Kollektiivse mälu mõiste lõi 1920-ndail Maurice Halbwachs, keda huvitas kogukondliku kultuurimälu säilimise võimalikkus urbaniseeruv ja muutuv maailmas, ent Halbwachsi taasavastamine 1980-ndail tõi kaasa mälu-uuringute seni kestva buumi. Lähemalt mälu-uuringute ajaloost vt Tamm 2013.

Asetades tänase mineviku ja tuleviku vahele, loob see [kollektiivne mälu] identiteedi ja kestvuse.“ Oma suure mahu, ambitsioonikuse ja laialdase leviku tõttu tuleb aga kriitiliselt mainida, et François’ ja Schulze kogumik mitte ainult ei kirjelda, vaid ka muudab ja kujundab, loob või taasloob mälupaiku.

Võõrkeeletunni kultuurididaktika jaoks, mille keskmes ei ole peamiselt mitte kultuuri uurimine, vaid kultuuriliste teadmiste vahendamine ja tähendusloomeprotsesside toetamine, pakub mälupaikade materjal palju võimalusi. Germanistid Almut Hille ja Camilla Badstübner-Kizik on kasutanud mälupaikade uurimist saksa ja poola üliõpilasi kaasavas projektis (Badstübner-Kizik, Hille 2016). Eestis on mälupaiku kultuurididaktikas kasutanud baltisaksa kultuuri vahendamiseks Silke Pasewalck (2018) ja Marika Peekmann (2017, 2020).

3. „Mälupaigad Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal“

3.1. PROJEKTI DISAIN, ETAPID JA EESMÄRGID

Projekt toimus Tallinna ja Kelaniya ülikoolis saksa keele edasijõudnute kursuse käigus. Eestist oli osalejaid 17 (neist 15 Eesti üliõpilast ning kaks vahetusüliõpilast Itaaliast ja Saksamaalt). Osalejate hulgas oli nii bakalaureuse-, magistri- kui ka doktoritaseme üliõpilasi. Sri Lanka poolt osales projektis 16 saksa keele kolmanda aasta üliõpilast.

Osalenud üliõpilased jagunesid kuude rühma, rühmad valisid ühiselt teemad, millega nad tegeleda soovisid, ja said juhendajatelt artikli „Deutsche Erinnerungsorte“ kogumikust. 2021. aasta sügisel osutusid valituks järgmised teemad: „Saksa mark“ kui Saksa majandusliku edu võti (James 2003), „Dresden“ kui sõjas hävinud ja hiljem taastatud barokne pärl (Rader 2009), mitmekihilise minevikuga „Wartburgi“ rüütlinn (François 2003), „Jõulud“ kui tähtsaim püha aastas (Foitzik 2009), saksa õigekeelsussõnaraamat „Duden“ (Puschner 2009) ning lõpetuseks „Mets“ (Lehmann 2009). Töö toimus rühmatööde vormis.

Allpool käsitletava „Metsa“ mälupaiga projektis osalesid Sri Lankalt kolm ja Eestist samuti kolm üliõpilast. Projekt toimus 2021. aasta sügisel kahe kuu vältel ja oli sisuliselt jaotatud viieks etapiks (tabel 1). Lisaks Zoomis toimunud kohtumistele kohtusid rühmad eraldi ja vahetasid infot sotsiaalmeedia ja meili teel.

Tabel 1. Projekti etapid

Etapp 1	Tutvumine, mälupaikade kontseptsiooni tutvustamine. Rahvusvahelise projekti eripärad, rühma liikmete ootuste ja võimalike ohukohtade käsitlemine. Rühmade moodustamine.
Etapp 2	Teemade valik (piiratud „Saksa mälupaikade“ teoses pakutud võimalustega), saksakeelse artikli lugemine ja ühine kokkuvõtte tegemine.
Etapp 3	Saksakeelse mälupaiga ekvivalendi otsimine oma kultuuris, vastava uurimistöö tegemine saksa mälupaika käsitleva artikli näitel ning esitluse koostamine rühmatööna.
Etapp 4	2 ühisseminari 20-minutiliste ettekannetega.
Etapp 5	Tagasiside suures rühmas ja eraldi Tallinnas ja Kelaniyas.

Projekti eesmärgid:

- sümboolse kompetentsi arendamine ühe mälupaiga interpreteerimise ja võrdlemise kaudu, ajalooliste faktide ja enda kogemusliku kultuuritunnetuse seostamine ja selgitamine;
- ajaloo subjektiivsuse ja relatiivsuse näitamine – iseseisva uurimistöö abil saadakse üht mälupaika analüüsides kogemus, et ajalooliste sündmuste tähendus kollektiivses mälus on muutuv;
- üliõpilase enda kui kultuurivahendaja rolli teadvustamine ja tema agentsuse toetamine reaalse olukorra loomise kaudu.

Üliõpilaste agentsust pidi toetama olukord, kus nende ekspertsus ja keelekombinatsioon on suhtlussituatsioonis ainulaadsed. Projekti õnnestumise eelduseks on mõlema poole panus, kuna kumbki ei valda keelt ega kultuurikode, et teise kultuuri puutuvat edasi anda. Kui homogeense taustaga õpirühmas võib juhtuda, et referaati esitav üliõpilane ei ole teema parim tundja ruumis, siis selles heterogeenses rühmas löid üliõpilased tõlgendusruumi, mille ekspertideks olid ainult nemad ise. Surve ja soov projekti õnnestumiseks sundis rühmi leidma asjakohaseid kanaleid, suhtlemisviise ja aegu, mis sobiksid eri ajatsoonides rühmakaaslastele (Sri Lanka ja Eesti aja-vahe on 3,5 tundi).

3.2. KOHTUMINE, HÄÄLESTUS JA RÜHMADEKS JAGUNEMINE

Koostööprojekti esimeses etapis toimunud häälestuse loomise viis ja põhjendus nõuaks eraldi käsitlust. Olgu siinkohal öeldud, et lähtuti Byrami (1997: 34) tõdemusest, et kultuuridevahelise õppe edukaks toimimiseks on vaja üliõpilaste „uudishimu ja avatust“ ning „valmisolekut jätta kõrvale enda uskumused ja hoiakud teiste tähenduste, uskumuste ja käitumismallide suhtes“. Hoolimata tõsiasjast, et mõlemal grupil oli projekti sooritamine kohustuslik ja iseseisva töö maht ületas kursusel tavapärast, väljendasid pandeemiast väsinud üliõpilased rõõmu võimaluse üle suhelda ja ühiselt õppida teisest kultuuriruumist noortega. Keelesoorituse õnnestumise pinget aitas vähendada olukord, kus enamik rühmadest töötas ilma emakeelsete kõnelejateta. Kõik tegid pisut vigu, aga valdasid keelt piisaval tasemel, et suhtlus õnnestuks.

3.3. METS KUI MÄLUPAIK – SAKSA METS

Projekti teises etapis lugesid üliõpilased Albrecht Lehmanni (2009) artiklit metsast sakslaste kollektiivses mälus. Siinses alapeatükis refereerin projekti aluseks olnud artikli sisu, et hiljem analüüsida üliõpilaste tehtud kokkuvõtet artiklist.

Lehmann väidab artikli alguses, et mets on sakslaste jaoks auto järel kõige suurem saksluse sümbol, kuid metsa kui sümboli laetus kollektiivses mälus on ambivalentne. Metsa armastatakse selle esteetilise väärtuse pärast ja vaba aja veetmise paigana, ent poliitilise sümbolina on mets „küsitavaks muutunud“ (*ibid.*, 187). Mets kui sümbol seondub saksa rahvuseluse tekkega 19. sajandil, saksa rahvusromantikute metsatunnetusega ja selles domineeriva muinasjutulise, üksildase metsa pildiga. Juba sel perioodil domineeris ettekujutuses metsast linnastunud inimeste tsivilisatsiooniväsimus ja igatsus ürgse, puhta looduse järele. Reaalne ja igapäevane metsakasutus sellesse pilti ei mahu ja metsast saab saksa rahvuseluse sümbol.

Eriline positsioon on tammepuul, *die deutsche Eiche*, mis oli oma suursugususega oluline nii keiserlikul kui ka natsionaalsotsialistlikul Saksamaal. Tammelehed on võidupärgades, tamm on Saksa D-marga müntidel. Natsi-Saksamaa nägi metsa kui rahvakehandi sümbolit: nagu mets on paljudest üksikutest puudest koosnev massiiv, on ka rahvas paljudest indiviididest koosnev, aga üks ja ühtne mass.

Sõjajärgseil aastail oli mets oluline tegur igapäevase toimetuleku tagamisel. Marjad, seemned ja küttepuit andsid neil nälja-aastail toidulauale täiendust. Metsa ulatuslik (rööv)majandamine humanitaarkatastroofi piiril elavas ühiskonnas päädis esimese Saksa looduskaitseeltsi loomisega juba aastal 1947. Kriisi möödudes jäi mets järgnevatel aastakümnetel sakslastele peamiseks vaba aja veetmise paigaks. Perega, rühmaga või üksi matkamine (*Wandern*) kui enda leidmine ja loodusega kontakti saavutamine on alates Goethest olnud saksa kultuuri pärisosa ning sellel on enamiku sakslaste jaoks koht nende noorusaja mälestustes.

Tänapäeval väidab autor matkamise kombe kadunud olevat, metsad on inimtühjad massiivid, millega ometi seonduvad tugevad emotsioonid. Mets tervikuna on ohustatud ja kogu metsa kujutamise ikonograafia on paradüüsilik. Mida suurem on linnastumine, seda enam domineerib romantiseeriv ettekujutus metsast ning seda teravam on võitlus looduskaitsete ja metsamajandajate vahel.

Rahvusliku laetuse aspekt on metsa sümbolist Lehmanni sõnul pea-aegu kadunud, mets on politiseeritud vaid looduskaitse aspektist.

Järgnevalt toon välja aspektid, mida metsa teemaga tegelenud rühm Lehmanni artiklist esile tõstis. Rühm jaotas Saksa metsa tutvustava esitluse järgmisteks osadeks: 1) romantiline metsatunne; 2) natsionalistlik metsaideoloogia ja rahvuslikud metsad (*Völkische Wälder*); 3) tamm kui sümbol; 4) metsad sõjajärgsel ajal ning 5) tänapäeva metsatunnetus.

Grupp tõi kavapunktidena välja Lehmanni artikli kõik peamised momendid. Oluline on mainida, et saksa keeles on sõnal *Volk* ideoloogiline konnotatsioon, mis seondub natsionaalsotsialismiga. *Völkische Wälder* tähenduses „rahvuslikud metsad“ ei kõla seega positiivselt või neutraalselt, vaid seondub natsionaalsotsialistliku sõnavaraga.

Esitlus algab olevikust ja rõhutab metsa sümboolset väärtust:

Ü1: *Der Wald ist auch bis heute eine wichtige Naturmetapher geblieben. [...] Es gibt eine Tradition, dass je mehr man ohne Natur, in diesem Sinne ohne Wald lebt, desto besser man den Wald findet. Deswegen Dichter und Maler, die in Städten gewohnen hatten, sie haben zahlreiche Bilder vom Wald gemalt und Lobdichtungen geschrieben.*⁷

„Mets on kuni tänaseni jäänud oluliseks loodusmetafooriks. [...] On selline traditsioon, et mida enam elatakse ilma loodusest, ehk siis ilma metsata, seda olulisemaks metsa peetakse. Seepärast kirjanikud ja kunstnikud, kes elasid linnades, maalisid palju pilte loodusest ja kirjutasid ülistusluuletusi.“

Järgnevalt minnakse metsa sümboli laiema ja üldistavama käsitluse juurde ning kasutatakse taas sõna *Völkisch*.

⁷ Esitatud on siin ja edaspidi teksti sõnasõnaline transkriptsioon. Kuna tegemist on keeleõppega ja siinse artikli eesmärk ei ole keelevigade analüüs, ei ole tekstis esinenud komistusi, enda parandamist ja valesti hääldatud sõnu kajastatud. Küll aga on säilitatud sõnade järjekord lauses ja grammatilis-süntaktilised standardhälbed.

Ü1: [...] überall, wo die Waldwildnis bereits früh in agrarisch genutztes Kulturland umgewandelt worden war, wie zum Beispiel in Italien oder Frankreich und in England, habe die Gesellschaft dadurch eine Zukunft verspielt. Das heißt, dass man Wälder mit Zivilisation und mit dem starken Volkstum vergleicht und Felder mit dem Verlust der Kraft eines Volkes.

„[...] kõikjal, kus ürgmetsad juba varakult põllumajanduslikuks kultuurimaaks muudeti, nagu näiteks Itaalias, Prantsusmaal või Inglismaal, olevat ühiskond sellega oma tuleviku maha mänginud. See tähendab, et metsa seostatakse tsivilisatsiooni ja tugeva rahvusluse ja põldusid rahva elujõu kadumisega.“

Üliõpilased tsiteerivad siin Lehmanni artiklis esitatud 19. sajandi seisukohta äärmuslikust vaatest metsale, mis pani aluse hilisemale natsionaalsotsialistilikule metsaideoloogiale, pehmendades seda kommentaariga, et see oli vaid üks võimalikest arvamustest.

Esitluse tekstist jääb välja saksa romantikute kirjanduslik-kunstiline metsakäsitus. Küll on aga üliõpilaste endi valitud metsafoto selle löigu käsitlemiseks kujutatud saksa romantismiaegse maalikunsti suurkujule Caspar David Friedrichile sarnases võtmes. Järgnevalt käsitletakse eraldi tammepuud kui sümbolit, üliõpilased jäävad truuks originaali rõhuasetustele ja käsitlevad tamme kui vabaduse sümbolit. Lisatakse, et tamm esineb sümbolina ka teistes Euroopa kultuurides.

Sõjajärgse Saksamaa kontekstis tuuakse välja, et mets oli laste ja noorte jaoks mängumaa. Väidet eksotiseerib lause, et „man spielte um undetonierte Minen herum“ („mängiti detoneerimata miinide keskel“). Lisatakse, et mets oli oluline igapäevase toidulaua täiendamiseks. Öeldakse, et esines „legale und illegale Sammelaktionen“ („legaalseid ja illegaalseid korjeaktsioone“). Seda kommentaari täiendab slaid, mis lähtub punkt-punktilt Lehmanni artiklis välja toodud olulisematest momentidest. Seega on materjal olnud üliõpilastele huvipakkuv ja tähenduslik.

Esitluse saksa kultuuri osa lõpetab kommentaar hetkeolukorra kohta Saksamaal, mis sedastab: „Das romantische Gefühl des

Waldes kommt zurück. Man versucht, wieder sich mit der Natur zu vereinen. Man versucht, mehr zu wandern“ („Romantiline metsatunne tuleb tagasi. Üritatakse end taas rohkem loodusega siduda. Üritatakse rohkem matkata“). Kokkuvõtte ei korreleeru Lehmanni artikli hetkeolukorra kirjeldusega, kus väidetakse, et noorte jaoks on metsas viibimine lootusetult vanamoeline ega suuda võistelda rannavolle, surfamise või lumelauasõiduga.

3.4. KULTUURIVÕRDLUS. EESTI METS

Mälupaikade järjestus oli üliõpilaste endi otsus. Kuuest grupist kolm alustasid Sri Lanka vastega saksa mälupaigale ja kolm Eestiga. Metsateemalises esitluses käsitleti Eestit teisena. Esitus koosnes järgmistest punktidest: 1) Eesti metsad. Eestlased kui metsarahvas; 2) mets mütooloogias; 3) rahvuspuu tamm; 4) metsavennad; 5) praegune metsatunnetus.

Eestlaste metsatunnetuse kirjeldust alustatakse ajaloost, täpsemalt baltisakslaste käsitlusest.

Ü2: Für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts haben die deutsch-baltischen Autoren das Waldverhältnis der Esten eher kritisch beschreiben. Esten wurden als Menschen beschrieben, die zu viel Holz verschwenden und es verwenden, nicht um in einem warmen, sondern in einem verheizten Raum zu leben. Auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war der Wald ein ekelhafter und gefährlicher Ort für die Esten. Im Wald wurden Opfer gebracht, damit die Waldgeister die Menschen nicht stören.

„19. sajandi esimesel poolel kirjeldasid baltisaksa autorid eestlaste suhtumist metsa pigem kriitiliselt. Eestlasi kirjeldatakse kui inimesi, kes liiga palju puitu kulutavad ja seda selle jaoks kasutavad, et mitte soojades, vaid ülekõetud ruumides elada. Ka 19. sajandi teisel poolel oli mets eestlaste jaoks vastik ja ohtlik koht. Metsas toodi ohvreid, et metsavaimud inimesed rahule jätaks.“

Rühm alustab esitlust ajalooliselt reflekteeriva ja emotsioonivaba kirjeldusega, kus võib näha saksakeelse lähteteksti eeskju. Toetudes Jonuksi ja Remmeli metsakuvandi käsitlusele (2020), rõhutatakse, et 19. sajandi algusest pärit kirjeldus ei pärine mitte eestlastelt endilt, vaid on esitatud läbi koloniaalpilgu. Edasi liigutakse kiirete sammudega läbi oluliste murrangute, mis on metsa kujutuses toimunud.

Ü2: Während der Sowjetzeit entwickelte sich auch eine umfassende Naturschutzkultur. 1987 gab es eine Bewegung gegen Phosphoritminen, bei der die Vision der Esten als einer Ökonation in den Vordergrund trat. Es gab eine klare Vision, dass der Schutz der estnischen Natur auch die estnische Kultur schützt.

„Nõukogude ajal arenes välja ka ulatuslik looduskaitsekultuur. 1987 oli liikumine fosforiidikaevandamise vastu, mille puhul joonistus selgelt välja visioon eestlastest kui ökorahvast. Eksisteeris selge visioon, et looduse kaitsmine kaitseb ka eesti kultuuri.“

Distantseeritult ja selgelt tuuakse välja Eesti looduskultuuri arengu peamine punkt: Eesti loodus on seotud eesti kultuuriga. Siit minnakse esitluses metsaga seotud mütoloogia kirjeldamisele, mille juures rõhutatakse, et varaseimate müütide kohta ei ole palju teada, kuna need levisid suulise kultuurina ning sel ajal, kui neid üles kirjutama hakati, oli suur osa tavadest ja lugudest juba kadunud. Siis tuuakse välja pühad hiied, kuid rõhutatakse, et tegemist ei ole millegagi, mis on eestlaste juures ainulaadne, vaid hiiekultuuri leidub ka mujal. Eraldi slaidil tutvustatakse Tamme-Lauri tamme.

Järgmise punktina räägib rühm metsavendadest, kelleks võisid olla nii mehed kui ka naised. Rõhutatakse, et tegemist ei olnud terroristidega, vaid legitiimse kaitsega, mida osutati okupatsioonivõimu vastu lootusega taastada omariiklus. Mainitakse, et tegemist ei ole ainult Eesti fenomeniga, vaid metsavendi oli ka teistes Balti riikides.

Ü3: Der Wald war auch ein wichtiger Ort für baltische Widerstandskämpfe. Die Waldbrüder waren Männer und Frauen, die während und nach dem Zweiten Weltkrieg, als Estland von den

Russen besetzt wurde, bewaffnet gegen die Besatzungsmacht kämpften. Ziel des Kampfes der Waldbrüder war es, ihre Familien und sich selbst vor der Gewalt einer fremden Besatzer zu schützen.

„Mets oli ka oluline Balti vastupanuvõitluse paik. Metsavennad olid mehed ja naised, kes Teise maailmasõja ajal ja pärast seda relvastatult okupatsioonivõimu vastu võitlesid. Metsavendade võitluse eesmärgiks oli oma perekondi ja iseendid võõrvallutajate eest kaitsta.“

Viimase punktina tuuakse välja, et eestlased peavad end praegu metsarahvaks, aga on ka palju metsaomanikke, kes tahavad „schnelles Geld“ („kiiret raha“). Lõpetatakse sellega, et pandeemia tõi inimesed senisest rohkem metsa- ja sooradadele, et „innere Akkus aufzuladen und sich vom Alltag zu erholen“ („sisemisi akusid laadida ja argipäevast puhata“).

3.5. KULTUURIVÕRDLUS. SRI LANKA METS

Viimase teemana käsitlesid üliõpilased metsa Sri Lankal. Teemad jaotusid järgmiselt: 1) Sri Lanka metsad; 2) metsa tähtsus srilanklaste jaoks; 3) vihmametsad, kuivad igihaljad metsad; 4) Na-puu (*bodhi*) kui sümbol; 5) sõjaajad ning 6) Sri Lanka metsatunnetus.

Erinevalt saksa ja eesti kultuuriareaalidest rõhutavad srilankalased, et nende kultuuris ei saa rääkida ühest ja ühtsest metsast.

Ü4: *In Sri Lanka gibt es hauptsächlich vier Arten von Wäldern: die Regenwälder, Trockenwälder, Montanwälder und Mangrovenwälder. Die Dorfbewohner haben durch Jahrhunderte ihre alltäglichen Bedürfnisse durch den Wald erfüllt. Der Wald ist deswegen ein Bestandteil der Nachhaltigkeit. Außerdem ist es heute eine Kulisse für Filme und literarische Schriften [...].*

„Sri Lankal on peamiselt nelja liiki metsi: vihmametsad, kuivmetsad, mägimetsad ja mangroovimetsad. Külaelanikud on aastasadu oma igapäevaseid vajadusi metsa abil rahuldanud. Mets on seepärast jätkusuutlikkuse osa. Lisaks on see tänapäeval ka kulisiks filmidele ja kirjanduslikele tekstidele.“

Räägitakse Sinharaja looduskaitsealast, mida lisaks rikkale loodukooslusele iseloomustab suur rahvakultuuriline pärand, kuna seal on elanud lövi, kes on singali rahva oluline sümbol. Edasi räägitakse Ritigala metsast, mis on suure müstilise tähendusega ning seotud paljude legendidega ja rahvapärimestega, on yakka hõimu elupaik ning tsivilisatsioonist eemal asuvate džunglikloostrite asukoht.

Ü4: Als Wohnort von dem demonischen Yakka-Stamme ist Ritigala ein der gefürchtete Felsen benannt, wo ihre Geister noch immer streifen. Und deshalb glaubte man, dass nichts herausgenommen werden sollte. Dadurch bleibt der Wald im Laufe der Zeit von Menschen unberührt und wieso die fliehenden Fürsten und religiöse Anhänger den Wald als Zufluchtsort ausgewählt haben.

„Deemonliku yakka hõimu elupaigana peetakse Ritigalat hirmuäratavaks paigaks, kus seni vaimud ringi liiguvad. Seepärast usuti, et sellest metsast ei tohi midagi kaasa tuua. Nii jäi mets aastasadade jooksul puutumatuks ja muutus põgenevate vürstide ja usu liikumiste esindajate pelgupaigaks.“

Eelnevate esitluste tammepuu motiiviga sarnaselt kajastatakse järgmisena budismis olulist bodhipuud kui üksikut olulise sümboolse laetusega puud. Järgmine teema on metsad kui partisanisõja paik, nii võitluses Briti koloniaalvägede vastu kui ka 1980-ndate kodusõjas. Viimasena tutvustatakse veda indigeenset hõimu, kelle jaoks oli mets pikka aega elupaik ja kõik traditsioonid seondusid metsaga. Vedad olevat alles lähiminevikus „aus den Wäldern gekommen“ („metsast välja tulnud“). Vedadest räägitakse neutraalselt ja lihtsalt, nende traditsioonilise eluviisi lõppu esitatakse sama loomulikuna kui nende varasemat metsas elamist. Enne vedade tutvustamist tuuakse konteksti loomiseks sisse võrdlus Austraalia ja Ameerika põlisrahvastega.

Viimase teemana tuuakse välja metsa kui meditatsioonipaiga ja ravimtaimede roll Sri Lanka ühiskonnas. Kokkuvõtvalt tõdetakse ratsionaalselt, et ehkki srilankalased armastavad metsa, on metsad üldiselt inimtühjad.

Ü5: *Eine wichtiger Aspekt von srilankisches Waldbild ist ihr unterschiedliche Einstellung zwischen Dorf und die Stadt. Die Dorfbewohner glauben, dass ihre Traditionen nicht aufrechterhalten werden können, wenn der Wald zerstört wird. Sie halten die praktische Nutzung für wichtig. Wiederum denken die Stadtbewohner, wenn der Wald verlorengeht, verlieren sie eine Lage für Urlaub und Entspannung.*

„Sri Lanka metsakujutuse oluliseks aspektiks on küla ja linna erinev suhtumine. Külaelanikud usuvad, et nende traditsioone ei saa säilitada, kui metsa hävitatakse. Nende meelest on praktiline kasutamine oluline. Linnaelanikud aga mõtlevad, et kui mets kaob, kaotavad nad puhkuse ja lõõgastumise paiga.“

Kokkuvõttes sedastatakse, et srilankalased ei tunne end metsarahvana, aga mets on neile tähtis. Näeme, kuidas mõjutab metsast arusaamist fakt, et inimeste lähimälus on veel hõim, kes päriselt metsas elas.

4. Järeldused

Tulles tagasi uurimisküsimuste juurde, näitan, kuidas tõlgendasid üliõpilased mälupaiga ideed kultuuriloolise tähendusloome kontekstis ning missugused kultuurilised ülekanded nende esitlustes esile kerkisid. Analüüsi aitab näitlikustada tabel 2 mälupaiku tutvustavate esitluste teemadega.

Näeme, et üliõpilased proovisid mälupaikadest rääkides järgida ühtset struktuuri ning välja tuua punktid, mis aitaksid enda kultuuri teiste kultuuridega suhestada, ent on sellest loobunud, kui materjal seda ei toeta. Domineerivad kattuvused, mis lähtuvad projekti esimeses etapis loetud Saksa metsa tutvustavast artiklist ja näitavad, et üliõpilased on kasutanud loetut raamina, millele ehitada enda kultuuri tutvustust. Ühtse raami järgimise püüe torkab silma ka allikate valikust, üliõpilased ei ole piirdunud ühe-kahe metsateemalise allika refereerimisega, vaid on kasutanud mitmeid artikleid, et tõmmata paralleele saksakeelses allikas väljatoodud peamiste

Tabel 2. *Metsa kui mälupaika tutvustavate esitluste teemad*

Saksamaa	Eesti	Sri Lanka
Sissejuhatus müüdiloomesse: metsa kui romantilise sümboli loomine kirjanduses ja maalikunstis	Sissejuhatus müüdiloomesse: metsa rahvakultuuris	Mitme konkureeriva mütolooilise traditsiooni tutvustamine, mis seonduvad eri metsatüüpidega
Natsionalistlik ideoloogia	–	–
1980-ndail poliitiline võitlus metsade hävimise vastu	Looduskaitse (metsa kaitse) kui kultuuri kaitse, poliitilise võitluse seotus metsa kaitsmisega	Metsade ohustatus, maa ja linna erisus
Tamm kui rahvuspuu	Tamm kui rahvuspuu	Bodhipuu kui rahvuspuu
Metsa majanduslik tähtsus sõjajärgseil aastail	–	–
–	Metsavennad	Partisanisõjad metsas
–	–	Metsad kui indigeense rahva elupaik
Praegune metsatunnetus	Praegune metsatunnetus	Praegune metsatunnetus

punktidega. Samas on üliõpilased teatud eristuvaid elemente oma kultuuris piisavalt oluliseks pidanud, et need lisada (partisaniliikumine, indigeensed hõimud). Leiame ka näiteid selle kohta, et kultuurifenomene vaadeldakse laiemalt kui vaid oma kultuuri võtmes: tamm ei ole sümbol mitte ainult Saksamaal ja Eestis, metsavennad olid ka teistes Balti maades, indigeensed hõimud ei ole vaid Sri Lanka eripära.

Alates 1960-ndate lõpust on Saksamaa ajalookäsitlus olnud kriitiline rahvusliku diskursuse romantiseeriva esitamise suhtes ja see joon on läbiv ka mälupaiku käsitlevas kogumikus. Huvitav on see, et üliõpilaste esitluses oli kõige vähem kriitiline tegelikult Saksamaad

puudutav osa, kus on ilma vajalikku konteksti loomata tugevalt rahvuslik metsakäsitlus, kasutatakse sõna *völkisch*, mis tähistab Lehmannil natsionaalsotsialistlikku ideoloogiat. Nii Eestist kui ka Sri Lankast rääkides on rahvuslikku laetust vähe, üliõpilased ei kasuta autoripositsioonina sõna *meie*, vaid räägivad akadeemiliselt ja neutraalselt eestlastest ja srilankalastest.

Eesti osas püüavad üliõpilased vältida viimaste aastate emotsionaalset metsadebatti ja käsitlevad eestlaste metsarahvaks olemist modernse müüdina, mis on tekkinud alles „mõne viimase aastakümne jooksul“ (Jonuks, Remmel 2020: 460). Siiski käsitletakse metsa kui omamoodi rahvakehandit, mille kaitse on ühtlasi kultuuri kaitse. Tuuakse välja, et müüdiloomes on Eesti kontekstis lisaks Euroopas tavalisele tsivilisatsiooniväsimusele oluline ka ajaloolis-poliitiline dimensioon (metsavennad, fosforiidiprotestid). Eesti mälupaiga vaatenurk jäi silma ka eestlastest kaasüliõpilastele, kaks üliõpilast mainisid projekti tagasisideküsitluses, et neile oli uudiseks, et eestlased ei ole end alati metsarahvaks pidanud.

Sri Lanka üliõpilased tõmbavad samuti selge piiri mütoloogia ja reaalsuse vahele ning näitavad neutraalselt metsaga seonduvat huvide konflikti: külaelanike sissetulekuallikas ja linnaelanike lõõgastumise paik, mis peab viimastele küll pigem teoreetilise võimalusena avatuks jääma, sest reaalsuses on metsad ikkagi pigem inimestest tühjad.

Projekti lõpetav küsitlus sisaldas muu hulgas küsimust „Mida tähendab Sinu jaoks kultuurilise pädevuse õppimine?“. Vastanud 20 üliõpilast mainisid kokku nelja teemat, mitmes vastuses toodi esile kaks momenti: teise kultuuri kohta info saamine (13), koos teise kultuuri üliõpilastega õppimine (7), enda maailmapildi muutumine, adapteerumine (3) ja enda kultuuri parem tundma õppimine (3). Üks üliõpilane kirjutas: „kultuuridevaheline õppimine tähendab võõra kultuuri avastamist ja iseenda kultuuri vaatamise viisi reorganiseerimist.“ Niimoodi järk-järgult avastades ja reorganiseerides arendamegi üliõpilaste oskust kriitiliselt suhestuda ümbritseva maailmaga nii oma kultuuri(de)s kui ka väljaspool. Üks üliõpilane

mainis, et ta mõtles tõsiselt selle üle, kuidas esitada oma kriitikat, kui ta Sri Lanka üliõpilaste panuse kohta ettepanekuid teha tah-tis (Intervjuu 20.12.21), mis näitab selgelt katset reflekteerida oma mõtet enne selle väljendamist kultuurilise „teise“ positsioonist, et vältida mittemõistmist.

5. Kokkuvõte

See artikkel oli katse analüüsida, kuidas üliõpilased mõistavad ja rakendavad kultuurilise tähendusloome protsesse. Näitena kasutati saksa keele tundides toimunud kultuurididaktilist projekti metsast kui mälupaigast Saksamaal, Eestis ja Sri Lankal.

Analüüs näitas, et üliõpilased valisid ja esitasid materjali kriitiliselt ning võrdlesid oskuslikult ja struktureeritult metsa kui mälu-paiga aspekte eri kultuurides, hoides kinni sarnasest skeemist, kuid suhtudes sellesse piisava avatusega. Üliõpilased olid valinud mater-jali, mis näitas selgelt, et mälupaigad on ajaloolises muutumises. Lisaks õnnestus projekti käigus anda üliõpilastele vastutus oma ülesande eest ning agentsus oma kultuuri esitamisel sellisena, nagu nad endi valitud materjali alusel õigeaks pidasid.

Samas näeme selgelt, et üliõpilased valisid saksakeelsest artiklist pigem välja need aspektid, mis neid kõnetasid, ning esitasid mõningaid momente ka teises valguses võrreldes artiklis väidetuga. Need punktid pakuvad tänuväärset võimalust edasisteks arutelu-deks tundides. Saksa mälupaiga kajastamisest üle võetud raamis-tiku rakendamine aga näitas, et üliõpilased oskasid näha kultuuri-liste tähenduste loomise ja ülekande protsesse. Ühe mälupaiga loo kokku panemine aitas teadvustada kultuuriloo subjektiivsuse ja ajalise muutuvuse aspekti. Esitluses teisest kultuuriruumist kaasüli-õpilaste ees tuli arvestada, kuidas nemad teatud protsesse hindavad ja mõistavad. See tekitas mitmeperspektiivsuse efekti, mida võõr-keeletunnis tihti rollimängudega matkitakse (nt Peekmann 2017). Sümboolse kompetentsi arengut toetas ka projekti raamistik, mis eeldas grupilt sisemise konsensususe saavutamist keeruliste teemade

esitamisel. Sarnaselt Silke Pasewalckiga (2018: 181) arvan seega, et mälupaikade käsitlemine võõrkeeletunnis võimaldab harjutada erinevate kultuuriliste lähtepositsioonide ja lahknevate arusaamadega toimetulekut. Just teisesuse märkamine ja sellega toimetulek viib meid lähemale keeleõppe eesmärgile pakkuda mitmekeelset ja mitmekultuurilist haridust.

KIRJANDUS

- Abroi, Laura 2014. Developing Communicative Competence and Intercultural Communication Competence: Strategic Competence in EFL/ESL Materials. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut 2016. Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Byram, Michael 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Wagner, Manuela 2018. Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. – Foreign Language Annals 51, 140–151.
- East, Martin 2012. Task-based Language Teaching from the Teacher's Perspective: Insights from New Zealand. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ellermäe, Birgit 2016. Hirm võõrkeele ees kodumaal ja võõrsil. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Faez, Faranah; Tavakoli, Parvaneh 2018. Task-based Language Teaching. TESOL.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine 2008. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne 2023. Euroopa Nõukogu.
- Foitzik, Doris 2009. Weihnachten. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck, 154–168.
- François, Etienne; Hagen Schulze 2001. Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck.
- François, Etienne 2003. Die Wartburg. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck, 154–170.

Intervjuu 20.12.21.

James, Harold 2003. Die D-Mark. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck, 434–449.

Jonuks, Tõnno; Rimmel, Atko 2020. Metsarahva kujunemine. Retrospektiivne vaade müüdiloomele. – Keel ja Kirjandus 6, 459–482.

Kaljundi, Linda; Plath, Ulrike 2017. Eesti ajalookirjutus põimitud perspektiivist. – Tuna. Ajalookultuuri ajakiri 1, 2–6.

Kohn, Kurt; Hoffstaedter, Petra 2017. Learner Agency and Non-Native Speaker Identity in Pedagogical Lingua Franca Conversations: Insights from Intercultural Telecollaboration in Foreign Language Education. – Computer Assisted Language Learning 30, 5, 351–367.

Kramsch, Claire 2006. From Communicative Competence to Symbolic Competence. – The Modern Language Journal 90, 2, 249–252.

Kramsch, Claire 2021. Language as Symbolic Power. Cambridge University Press.

Kramsch, Claire; Narcy-Combes, Jean-Paul 2017. From Social Tasks to Language Development: Coping with Historicity and Subjectivity. – Ahmadian Mohammad, Pilar García Maria (eds.), Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching. Oldenbourg: de Gruyter, 195–213.

Lehmann, Albrecht 2009. Der deutsche Wald. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck 187–200.

Leppik, Lea 2016. Tartu ülikooli kui eestlaste mälupaik. – Ajalooline Ajakiri 156, 2, 245–264.

Lotman, Juri 1999. Semiosfäär. Tallinn: Vagabund.

Nora, Pierre 1984–1992. Les Lieux de mémoire. T. 1: La République (1984), t. 2: La Nation (1986), t. 3: Les France (1992). Paris: Gallimard.

Pasewalck, Silke 2018. Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. – Camilla Badstübner-Kizik, Almut Hille (Hrsg.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Frankfurt: Peter Lang, 167–183.

Peekmann, Marika 2017. Deutsch-estnische Erinnerungsorte im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Erinnerungsortes „Herrenhaus“. Magisterarbeit. Universität Tartu.

- Peekmann, Marika 2020. Erinnerungsorte im estnischen DaF-Unterricht: Kulturelles Lernen am Beispiel des Erinnerungsortes ‚Herrenhaus‘. – Frank Thomas Grub, Maris Saagpakk (Hrsg.), Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 151–172.
- Puschkner, Uwe 2009. Der Duden. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck, 26–39.
- Rader, Olaf 2009. Dresden. – Etienne François, Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck, 451–470.
- Sabzalieva, Emma; Mutize, Takudzwa; Yerovi, Clarisa 2022. Reimagining Student Mobility for a Post-Pandemic World. UNECSO IESALC.
- Skopinskaja, Liljana; Liiv, Suliko; Beilmann, Regina; Virsa, Raimond 2018. Evaluating Intercultural Awareness Raising in Two Estonian EFL Secondary School Textbooks. – *Philologia Estonica Tallinnensis* 3, 186–207.
- Soone, Helen 2016. Kultuuridevahelise suhtluspädevuse arendamine inglise keele tundides. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Swain, Merrill 2006. Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. – Heidi Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: A&C Black, 95–108.
- Tamm, Marek 2013. Ajalugu, mälu ja mäluajalugu: uutest suundadest kollektiivse mälu uurimises. – *Ajalooline Ajakiri* 1, 111–134.
- Undusk, Jaan 2011. Mälupaik Tallinn. Mõtteid tema siluetist. – *Tuna. Ajalookultuuri ajakiri* 2, 2–17.
- Undusk, Jaan 2015. Mälupaik sinepigaas. Esimene maailmasõda, keemiarelv ja kirjandus. – *Looming* 9, 1300–1319; *Looming* 10, 1454–1473.

SUMMARY

FOSTERING MULTICULTURAL COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE CLASSES IN A VIRTUAL PROJECT “MEMORY SPACES IN GERMANY, ESTONIA AND SRI LANKA”

Maris Saagpakk

According to the Companion Volume of the CEFR (2020), a C1 level speaker “[c]an deal with ambiguity in cross-cultural communication and express their reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity” (125). However, this is a challenging task, as understanding one another can be difficult even within one culture. Therefore, incorporating “ambiguity” into the language-learning process is essential for learners to learn, react, and improvise in real-life situations.

This article describes the design and results of a virtual project *Erinnerungsorte in Deutschland, Estland und Sri Lanka* (Memory spaces in Germany, Estonia and Sri Lanka). The aim of the project was to analyse the subjective and relative aspects of collective cultural memory. To enhance the symbolic competence of students, the concept of ‘Memory spaces’ (François, Hagen 2001) was utilized. The project was conducted in 2021 as part of the German language lessons and involved participants from Tallinn University (Estonia) and University of Kelaniya (Sri Lanka). The students worked on six different topics; for this case study, the project titled “Forest in Germany, Estonia and Sri Lanka” was selected.

The project was executed in the following steps: forming groups (the ‘Forest’-group consisted of 3 Estonian and 3 Sri Lankan students), reading an article on the German memory space (Lehmann 2009), summarizing it, conducting research on the same phenomena within the students’ respective cultures, selecting and discussing relevant material and finally, the groups presenting their findings.

The project's design was planned to provide the necessary tools for understanding how cultural meaning emerges, with the aim of drawing the students' attention to "perceptual clues to make and convey meaning" (Kramsch 2006: 250). Developing this competence is a multifaceted process in which students learn to recognize and embrace multiperspectivity and are guided towards achieving multilingual, multicultural identities. Supporting student awareness of cultural myths and their role in shaping modern cultural identities is a crucial element in preparing students for cultural encounters with foreign language speakers.

The students presented the Forest as a memory space across cultures, tracing the evolution of concepts surrounding the Forest in different countries. The analysis revealed that students overlooked some aspects emphasized in Lehmann's German article which formed a starting point for their work. Instead, they were more inclined to choose and describe the elements that made sense to them within the context of their own culture. They attempted to establish links between cultures and highlight similarities. When presenting elements of their own culture that the students expected other students to be unfamiliar with they provided contextualization.

Despite some limitations stemming from the virtual nature of the project (e.g., technical difficulties and time zone differences), the project effectively fostered students' symbolic competence and utilized language classes to learn culture.

Keywords: Multiculturalism, didactics of culture, symbolic competence, place of memory, German as a foreign language

Maris Saagpakk on Tallinna ülikooli saksa kultuuriloo ja kirjanduse dotsent. Tema uurimisvaldkonnad on baltisaksa kirjandus ja kultuur, tõlkelugu ja kultuurididaktika. maris.saagpakk@tlu.ee