

Kogukondlik keeleõpe – võimalus kasvatada keeleõppe motivatsiooni

Birute Klaas-Lang^{1a}

^a Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Annotatsioon

Artikkel keskendub Eestis seni käsitlemata valdkonnale täiskasvanute eesti keele teise keelena õppes – kogukondlikule keeleõppele kui keeleõppe motivatsiooni kasvatavale tugisüsteemile. Kogukondlik keeleõpe on uus paradigma, mis ühendab teoreetilise ja osaoskuste õppe ning kunstlikult kujundatud situatsioonid klassiruumis tegeliku keeleeluga, sotsiaalse praktikaga. Esmalt analüüsin artiklis eesti keele teise keelena täiskasvanud õppijate sihtrühma erisusi Euroopa tavapraktikaga võrreldes ja teen kokkuvõtte senistest uuringutest, mis analüüsivad selle sihtrühma õppe tulemuslikkust, sealhulgas loomuliku keelekeskkonna tuge ja tähtsust selles protsessis kui ühte olulist motivaatorit õppija jaoks. Seejärel tutvustan kogukondliku keeleõppe teoreetilist raamistikku ja praktikat ning rahvusvahelist (aga ka Eesti) praktikat keeleõppe tugiisikute tegevuste kujundamisel. Analüüsin ka emakeelse kõneleja rolli uskõneleja toetamisel. Kasutan mitmesugustes projektides kogutud kvalitatiivset materjali (õpetajad, uskõnelejad), paigutades selle kogukondliku keeleõppe diskursusesse.

Võtmesõnad: eesti keel teise keelena, keeleõppe motivatsioon, kogukondlik keeleõpe, täiskasvanud õppija, keeleloots

Sissejuhatus

2018.–2020. aastal tehtud projekti „RITA_RÄNNE Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjatele, kogukondadele ja haridusele“² raames tegeles Tartu ülikooli rakenduslingvistika osakonna tööühm eesti keele õppe tööpaketiga. Muude eesmärkide kõrval oli üks tööühma ülesanne koostada täiskasvanud uussisserändajate eesti keele õpiteede mudel ja esitada soovitusel,

¹ Eesti ja üldkeeleteaduse instituut, Tartu Ülikool, Ülikooli 18, 50090 Tartu; birute.klaas-lang@ut.ee.

² <https://ranne.ut.ee/avaleht>

kuidas muuta täiskasvanute keeleõpe tulemuslikumaks, vt lähemalt RITA_REDEL, 2020. Mudeli ja soovitude väljatöötamisel võttis tööruhm arvesse aktiivse sisserändega riikide keeleõppe praktikaid täiskasvanuõppes (Soome, Saksamaa, Norra), teise keele omandamise uuringutulemusi ning eesti keele õppe korraldust analüüsivaid raporteid (nt Kallaste, 2018; Käger *et al.*, 2018; Kultuuriministeerium, 2019; Riigikontroll, 2019).

Mudel ning esitatud poliitikasoovitused said tagasisidet alates maist 2020 mitmel arutelul (RITA_RÄNDE projekti koosolekud, kohtumised Riigikantselei, Kultuuriministeeriumi ja Haridus- ja Teadusministeeriumi esindajatega), koolitustel ning teadusüritustel. Mudeli ja soovitude üksikasjalik arutelu toimus Tartu Ülikoolis keelefirmade eesti keele õpetajate täienduskoolitusprogrammi „Eesti keele kui teise keele õpetamise arendamise“ raames 2020. aasta oktoobris (kokku 77 osalejat). Just viimane arutelu ja täiskasvanute – nii vähelõimunud püsielanike kui ka uussisserändajate õpetajate tagasiside, arvamused ja hoiakud on ka ajendiks siinse artikli kirjutamisele.

RITA_RÄNDE projektis tõime sisse kogukondliku keeleõppe (*Community-Based Language Learning*) ja keelelootsi³ (lähedane ingliskeelne väljend *Language coach*) mõisted. Poliitikasoovitustele tegevõpetajatelt tagasisidet kogudes sai selgeks, et need mõlemad mõisted vajavad Eesti kontekstis lähemat selgitust, teoreetilist raamistikku ja praktikatega sidumist.

Artiklis analüüsin täiskasvanud eesti keele õppijate sihtrühma eripära Euroopa tavapraktikaga võrreldes ning võtan vaatluse alla tegevused ja võimalused, kuidas seda õpet mitmesuguste tugitegevustega tulemuslikumaks muuta. Keeleõpet ja keele omandamist vaatan selles kontekstis kui tervikprotsessi, kus klassiruumis, e-keskkonnas toimuvat või muud formaalset, aga ka iseseisvat õpet võiks ja peaks toetama keeleõpe autentises keelekeskkonnas, mis polegi tavapärase õpe, vaid pigem praktiseerides, keelt kasutades järjest paremaks keeleoskajaks kujunemine. Selles protsessis on õpetajaks ja toetajaks ümbritsev keelekeskkond, emakeelsed kõnelejad, kogukond ja keelelootsid. Uurin, kuidas õppija ise seda protsessi teadvustab ning kas ja kuidas õpetajad oskavad klassiruumis toimuvat õpet ühendada või ka jätkata niisuguse kogukondliku õppega. Kasutan RITA_RÄNDE projekti käigus kogutud täiskasvanute eesti keele õpetajate arvamusi, samuti ka minu juhendatud teemakohaseid üliõpilastöid: Mirjam Savisto seminari- ja Liis Reile magistritööd. Savisto seminaritöö „Töörändajate eesti keele õpe: töökeskkonna ja -kaaslaste tajuline tugi välismaalaste eesti keele omandamisele“ (Savisto, 2021) põhineb muu emakeelega (uus)sisserännanud

³ Ingliskeelne väljend tähendab otsetõlkes keelettreenerit. Eesti keeles on kasutusel pigem hübriidne tsitaatsõna keele-coach või ka keelekoots, vt nt <https://opleht.ee/2021/01/kohtlajarve-gumnaasiumis-vallutavad-eesti-ja-vene-noored-uheskoos-homset/>. Lähemalt mõlemast mõistest hiljem.

töötajate keeleõppe lugudel ja analüüsib muu hulgas ümbritseva keskkonnakogukonna toetust sellel õpiteel. Reile magistritöö „Eestis õppivad välisüliõpilased ja eesti keel: hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon“ käsitleb Tartu ülikoolis õppivate välistudengite hoiakuid eesti keele suhtes ja eesti keele õppimise motivaatoreid ja demotivaatoreid (Reile, 2018), vt ka tulemuste edasiarendust Klaas-Langi ja Reile 2019. aasta artiklis. Konteksti loomiseks on kasutatud ka Integratsiooni Sihtasutuse ja koolide-keelefirmade avalikus meedias tutvustamist leidnud häid praktikaid.

Täiskasvanud riigikeele õppija Eestis

Riigikeele õppe täiskasvanud sihtrühm Eestis erineb olulisel määral teiste Euroopa riikide praktikatest. Täiskasvanutele riigikeele kursuste ja muude riigikeele omandamist toetavate tegevuste pakkumine on ka teistes Euroopa demokraatlikes riikides pidev tegevus, kuid keeleõpe on seal suunatud eelkõige täiskasvanud uussisserändajatele. Riigis üldhariduskooli lõpetanud muu kodukeelega isikud ei kuulu harilikult riigikeele kursustest osavõtjate hulka. Sisserännanute lapsed lähevad iseenesestmõistetavalt riigikeelsesesse kooli, kus kehvema keeleoskusega lapsed aidatakse paari-kolme aasta jooksul tugiõpetuse abil järje peale.

Tavakäsitluses loetakse uuselanikeks mõned aastad riigis elanud välismaalasi. Kohanemisprogramm määratleb, et uussisserändaja on vähem kui viis aastat Eestis seaduslikult elanud välismaalane, kellele on antud Eesti tähtajaline elamisluba välismaalaste seaduses või välismaalasele rahvusvahelise kaitse andmise seaduses sätestatud alusel (Kohanemisprogramm, 2014, § 2). Praeguseks elab Eestis umbes 30 000 inimest, kelle puhul võib kasutada määratlust uussisserändaja (Kultuuriministeerium, 2019). Uussisserändajate keeleõpe, täpsemalt probleemid selle õppe korralduses ja elluviimises on aegajalt tõusnud tähelepanu keskmesse (Keeleseisund, 2017), kuid probleemide tõstatamisel lähtutakse pigem keeleõppest traditsioonilisel viisil, püüdmata siduda keeleõpet võrgustumisega, kogukonnas ja töökollektiivis keelt kasutades selle keele õppimisega.

Kui 2015. aasta põgenikelaine ajal pidi näiteks Soome riik kiiresti korraldama keeleõppe ja lõimumistegevused umbes 30 000 uuselanikule, mis sealsete kolleegide arvates on olnud suur väljakutse (Saukkonen, 2020), siis Eesti olukord pakub oluliselt suuremat katsumust. Eesti olukord on paraku selline, et täiskasvanute eesti keele õppest on kujunenud väga paljude ka siin sündinud eestimaalaste jaoks elukestev õpe. Ühelt poolt oleme kolmekümne iseseisvusaasta jooksul lendude kaupa suunanud ellu ja tööle venekeelse kooli lõpetajaid, kelle eesti keele oskus ei võimalda elu ja tööga eestikeelses keskkonnas hakkama

saada. Teisalt – kui noor inimene on pärast kooli eestikeelse suhtlemise ja muude osaoskustega veel kuidagimoodi hakkama saanud, siis pärast paari aastat ainult vene keeles toimetades on ka need kesised oskused kadunud. See tõttu olemegi kahjuks olukorras, kus umbes pooltel eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanutel ei ole aktiivset keeleoskuse taset (Kallaste *et al.*, 2018).

Analüüsidest viimaste aastate eesti keele teise keelena riigieksamite tulemusi, pole ka lähiajal suurt lootust, et Eestis sündinud ja siin koolihariduse omandanud täiskasvanud elanikkond valdaks ja kasutaks aktiivselt riigikeelt. Seda väidet toetab seik, et eesti keele teise keelena riigieksami vähemalt B2- ehk igapäevast ja mitte eriti nõudlikku tööalast hakkamasaamist võimaldaval tasemel sooritanute hulk 2021. aastal oli 60,5 protsenti.⁴ Riigieksamite tulemused näitavad seega, et 40 protsenti muu emakeelega koolilõpetajatest suundub ebapiisava eesti keele oskuse tõttu otse elukestvasse õppesse. Probleemid riigikeele ebapiisava oskusega tulevad kaasa põhikoolist. Aastal 2019 suutis ainult 62,5 protsenti vene põhikoolide õpilastest omandada põhikooli lõpuks eesti keele oskuse madalamal suhtlustasemel ehk siis B1-tasemel (Integratsiooni monitooring, 2020, lk 14). See on kaugel elukestva õppe strateegias 2020. aastaks seatud sihist, mis oli 90 protsenti (Elukestva õppe strateegia 2020, lk 11). Haridus- ja noorteameti uuring 7. klassi eesti keel teise keelena tasemetöö tulemustest (HARNO, 2021) näitab, et üle poole eesti keelt teise keelena õppijatest ei olnud II kooliastme lõpuks sihiks seatud keeleoskuse (A2) tasemel. Uuring toob välja ka vajaduse pakkuda õppijatele rohkem võimalusi igapäevaselt eesti keelt aktiivselt kasutada (*ibid.*). Eesti keele arengukava 2021–2035 näeb küll ette, et Eestis on aastaks 2035 eestikeelne üldharidus (kui kõrvale jätta võimalikud muukeelsed erakoolid) (EKA, 2021) ning Haridus- ja Teadusministeeriumis on välja töötatud ka selle koolipöörde tegevuskava, kuid paraku ei kao vajadus õpetada täiskasvanutele eesti keelt veel ka 2035. aasta saabudes. Vajadus õpetada eesti keelt Eestis sündinud täiskasvanud muu emakeelega isikutele jääb endiselt samaks, st õpetada tuleb nii uussisserändajatele kui ka neile, kes on Eestis hariduse omandanud. Liiatigi – ka 2022. aasta kevadeks ei ole valitsuskoalitsioon seda kava vastu võtnud ja poliitilist otsust eestikeelsele haridusele ülemineku kohta sisuliselt ei ole⁵.

⁴ <https://novaator.err.ee/1608254031/koroonakriisi-moju-riigieksami-tulemustele-jai-tagasihoidlikuks>

⁵ <https://www.err.ee/1608427571/keskerakond-ei-taha-eestikeelsele-oppele-uleminekuks-seaduste-muutmist>

Motiveeritud ja demotiveeritud eesti keele õppija

Eestis võib olla ligi 200 000 inimest, eesti keele oskuse tasemelt nii päris algajaid kui ka juba oma eestikeelset väljendusoskust lihvivaid, kes võiksid olla täiskasvanute eesti keele õppe sihtgrupp (Centar 2018). Kas kõik need 200 000 isikut soovivad oma keeleoskust parandada ja aktiivseks eesti keele kasutajaks saada? Milline on inimeste motivatsioon eesti keelt õppida? Motivatsiooni määratlemisel ollakse Zoltán Dörnyei (2001, lk 7–8) sõnul ühel nõul selles, et motivatsioon mõjutab seda, miks inimesed midagi teevad, kui pikalt nad sellega tegelevad ja kui palju nad selle nimel pingutavad. Teise keele omandamise motivatsiooni uurimine sai alguse Kanadast tänu Robert Gardnerile ja tema kolleegidele, kes kasutasid mõisteid instrumentaalne orientatsioon/suund ja integratiivne orientatsioon/suund, markeerides motivatsiooni intensiivsust, keeleõppimise soovi ja hoiakuid keeleõppimise suhtes (Gardner, 1985, lk 11–12, 50–56). Keeleoskuse parandamisel on tähtsad nii integratiivsed ehk isiku n-ö sisemised motiivid, mis väljendavad näiteks õppija soovis paremini suhestuda eesti keele, Eesti kultuuri ja ühiskonna ning eestlastega, kui ka instrumentaal- sed ehk siis n-ö välised motiivid, mis võimaldavad saavutada isiklikke pragmaatilisi eesmärgi: saada (parem) töö, osaleda täienduskoolitustel, tulla toime ametkondliku asjaajamisega jms) või vältida kahju tekkimist (nt töökaotust, keeleksamil põrumist jms). Integratiivne motivatsioon on seega lõimumise üks tähtsaid emotsionaalseid ja mentaalseid käivitajaid. Instrumentaalne motivatsioon on aga pigem utilitaarse tähendusega – eesmärk on pragmaatilise kasu saamine sihtkeele oskuse abiga (nt parem töö või palk, pikemalt motivatsiooniteooriatest keeleõppes Centar, 2018; Klaas-Lang & Reile, 2019; Klaas-Lang & Praakli, 2015 ja neis esitatud viited).

Võõrkeeleõppes on viimastel aastatel motivatsiooniteooriate edasiarendusena hakatud järjest rohkem rääkima õppija juhendumisest oma tuleviku-minast (Ushioda 2017), st kuidas keeleõppija ennast tulevikus õpitava keelega seostab ja milliseks keelekasutajaks saada soovib (lähemalt keeleõppija tuleviku-mina kontseptsioonist Klaas-Lang & Praakli, 2015 ning sealsed viited). Vähemalt sama palju kui ootus tulevikus keeleoskusest kasu saada annab oma panuse keeleõppe edukusse ka võimaluste rohkus seda keelt kasutada (van Parijs, 2011, lk 12):

„Mida tihedamini leitakse ennast olukorrast, kus teatud keelt päriselt kasutatakse, seda vähem on vaja panustada keele õppimisse või pädevuse alahoidmisse.”

Teisisõnu – ümbritsev keelekeskkond ühelt poolt innustab keelt õppima, teiselt poolt on ka ise samal ajal õpetajaks.

Eestis tehtud mahukamatest empiirilistest uuringutest, mis käsitlevad muu emakeelega täiskasvanute riigikeele õppe motivatsiooni, on võimalik eelkõige toetuda Centari 2018. aasta tööle, mille üks osa analüüsis suurele andmekogule toetudes just muukeelse elanikkonna senist kogemust ja vajadust riigikeele õppes (Centar, 2018). Analüüs näitas, et õppija jaoks on motiveeriv kindlasti eesti keele oskusega kaasnev isikliku heaolu kasvu võimalus või ka sellele healole kahju tekkimise vältimine. Aga olulisel kohal on ka Eesti eluolust ja kultuurist aru saamise soov. Seega on käivitajateks nii instrumentaalsed kui ka integratiivsed motiivid.

Liis Reile magistritöö (Reile, 2018) käsitles Tartu Ülikoolis õppivate välis- tudengite hoiakuid eesti keele suhtes ja eesti keele õpimotivatsiooni. Välis- üliõpilased ei ole muidugi tüüpilised uussisserändajad ja nende tuleviku- mina, st kuidas ja kellena end tulevikus nähakse, milliseks keelekasutajaks saada soovitakse, ei pruugi üldse olla Eestiga seotud. Siiski on ka sellest uuringust näha paljugi sümptomaatilist, mis iseloomustab välismaalase silmis eesti keele kasulikkust ja vajalikkust ning mittevajalikkust. Kuigi välisüliõpilastest eesti keele õppijad ei näe keele õppimises otsest pragmaatilist kasu, siiski on välis- üliõpilased eesti keele ja ühiskonna suhtes positiivselt meelestatud, valmis keelt õppima ja ühiskonda integreeruma. Eesti keele õppimist toetab soov kasutada keelt igapäevaelus ja suhtlemisel kohalikega ning saada osa elust Eestis; keele- õppe motivatsiooni vähendab inglise keelega hakkamasaamine igapäevaelus, keele keerukus ning eestlase eelistus suhelda välisüliõpilasega muus ühises keeles, kuid mitte eesti keeles.

2021. aastal ilmus Mare Kitsniku ja Katrin Miku arvamusküsitlus keele- firmade eesti keele õpetajate seisukohtadest (Kitsnik & Mikk, 2021). Kuigi artikli peatähelepanu on pigem klassiruumis toimuva õppetöö tõhususel, ise- loomustasid õpetajad ka oma õpilaste eesti keele õppimise motivaatoreid. Tõsi, tegemist on kaudsete andmetega, st õpetajad arvavad, mida nende õpilased arvavad. Siiski sobituvad saadud hoiakud üldisesse konteksti ja toovad välja, et õpetajate arvates õpivad nende õpilased eesti keelt just A- ja B1-tasemel ehk siis pigem algajate tasemel eelkõige pragmaatilistest põhjustest lähtuvalt; B2-tase- mel õppijaid ergutab aga paljuski soov suhelda eestlastega (Kitsnik & Mikk, 2021, lk 6).

Mirjam Savisto rahvusvaheliste töökollektiivide välistöötajatega tehtud intervjuudest selgub, et välismaalased, kes eesti keelt juba hästi räägivad, näevad oma keeleoskuses suurt kasu nii tööalaselt kui ka laiemalt. Savisto (Savisto, 2021) toob esile, et eesti keele õpe on välistöötaja arvates kahtlemata vajalik, kuna keeleoskus teeb nii iseenda igapäevaelu Eestis elu lihtsamaks kui ka laiendab suhtlusvälja. Kohaliku keele tundmine aitab ka mõista kohalikku kultuuri ja eestlaste olemust. Kuigi töökohti on võimalik leida ka ingliskeelseid, usaldatakse

kohalikku keelt oskavat välismaalast rohkem ning talle avaneb oluliselt rohkem töö- ja õppimisvõimalusi.

Sugugi mitte kõik muu emakeelega isikud Eestis ei näe vajadust õppida eesti keelt. Igaühe põhjused riigikeelt mitte õppida on unikaalsed, kuid üldistavalt on takistusteks hoiakud ja huvipuudus eesti keele oskuse taseme tõstmise vastu. Huvipuudus omakorda on seotud seigaga, et eesti keele kasulikkust on keeruline näha, kui puudub võimalus seda kasutada, st pole neid, kellega seda keelt rääkida (Centar, 2018, lk 81–88). Samas on huvitav tõsiasi, et pigem iseloomustab mistahes tingimustest põhjustatud huvipuudus just Eestis pikalt elanud muukeelseid ja aktiivsemad keeleõppijad on eelkõige lühemat aega Eestis elanud isikud, st need, kes ei ole Venemaa või Eesti kodakondsusega (Centar, 2018, lk 38).

Kokkuvõtvalt võib seega teha järelduse, et valdavalt on täiskasvanute eesti keele õppimise tõukejõuks pragmaatilised lähtekohad, sealhulgas paremate võimaluste avanemine tööturul, õpingute jätkamine või hoopis võimaluse säilitada tasemeeksami sooritamise oma senine positsioon. Pragmaatiline ja elust endast tingitud eesti keele õppimise motivaator on kõigi küsitluste ja uuringute põhjal vajadus igapäevaeluga hakkama saada. Samas siiski tõuseb esile ka integratiivne motivatsioon ehk siis soov suhelda eestlastega, soov osa saada ühiskonna- ja kultuurielust. Mida kõrgem on õppija senine eesti keele oskuse tase, seda suuremat rolli mängivad just integratiivsed vajadused (Centar, 2018, lk 51):

„Just vanemates vanusrühmades (50–64, 65–74) oli soov õppida keelt selleks, et saada paremini aru Eesti ühiskonnas toimuvast, oluliselt tugevamini esindatud kui noorematel, eriti just kõige noorema vanusrühmaga võrreldes. /.../ Sotsiaalne sidusus on täiskasvanuõppe oluline funktsioon ja seda saab edukalt ka keeleõppe kaudu saavutada.“

Kogukondlik keeleõpe

Keeleõppe võimalused

Keelt võib õppida ja õpitaksegi väga erineval moel. On neid, kellele sobib õpetaja juhendamisel rühmas või hoopis individuaalne õppimine, on e-õppe eelistajaid, ja ka neid, kes loevad esmalt läbi õpitava keele grammatikat käsitleva käsiraamatu ning alustavad seejärel õpitu praktiseerimist keelekeskkonnas. Eesti keele õpe võib igal keeleoskustasemel olla seotud formaalõppeväliste tegevustega, põimituna erinevate keele- ja kultuurikümblustegevustega ning iseseisva keeleõppega. Helena Metslang on iseseisvalt keelt õppida soovija jaoks koostanud käsiraamatu „Juhend iseseisvaks keeleõppeks. Õpioskused ja

keelekeskkond“ (Metslang, 2021), mis aitab õppijal kavandada oma iseseisvat keeleõpet, leida eestikeelseid suhtlusvõimalusi, luua endale keelekeskkond sõltumata elukohast, tugevdada oma õpimotivatsiooni ja saada tõhusamaks õppijaks (vt raamatututvustust samast EHA numbrist, EHA 10(2), 2022, lk 340–342, <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.13>).

Õppija keeleline areng sõltub kindlasti eelkõige tema enda motivatsioonist areneda, kuid vähem tähtsad ei ole ka muud tegurid alates kvaliteetsest õpetusest ja õppematerjalidest, aga kindlasti ka õppimist toetava keelekeskkonna olemasolust nii keeletunnis kui ka väljaspool. Autentse ja mitmekülgse keelesisendi äärmiselt olulist rolli teise keele omandamises on rõhutanud paljud uurijad alates Nick Ellises (Ellis, 2003), vt ka Mustonen, 2015; Kitsnik, 2019. Viimased rõhutavad pigem õpitava keele turvalistes suhtlussituatsioonides, st koos õpetajaga keeletunnis kasutamise olulisust, et vabastada õppija keeleõppega seotud hirmudest ja stressist, seejuures pakkudes autentset sisendit ja ergutades sihtkeeles suhtlema (Kitsnik, 2019, lk 52).

Kui klassiruum ja oma õpetaja pakuvad sellist turvalist ja motiveerivat keskkonda, siis väljaspool klassiruumi võib õppija jääda üksik. Eestikeelse suhtlemise vähesus võib kaotada ka eelnevalt kursuse jooksul õpitud keeleoskuse. Seda väidab ka eespool mainitud Centari uuring, kus küsitlustulemused näitavad, et keelekursusel käinutest 8,4 protsenti väidab, et nende eesti keele oskus on pidevalt vähenenud. Pooled neist on Ida-Virumaalt, kolmandik Tallinnast (Centar, 2018, lk 84). Just vähese keeleoskusega kursuselased kaotavad praktika puudumisel selle vähese (*ibid.*). Siit võib teha järelduse, et vähene keeleoskus ja loomuliku keelekeskkonna ning sihtkeelse suhtlusvõrgustiku puudumine võimendavad teineteist.

Kuidas siis aidata kaasa, et keeleõppija saaks ka väljaspool turvalist klassiruumi oma sihtkeelt arendada? RITA_RÄNDE projektis tõime sisse kogukondliku keeleõppe ja keelelootside⁶ mõiste. Järgmistes alapeatükkides avan mõisted nii RITA_RÄNDE projekti kontekstis kui ka süüvin sügavamalt mõlema mõiste teoreetilisse tausta ja kasutuspraktikasse ning vaatlen, kas ja kuidas Eesti kontekstis mõistetakse ja kasutatakse kogukondlikku keeleõppe ja õppija tugiisiku – keelelootsi võimalusi.

Kogukondlik keeleõpe

Kogukondlik keeleõpe (*community-based language learning*) on mitteformaalne keeleõpe, üks kasutuspõhise koosõppe vorme, mille keskmes on erinevad keele- ja kultuurikümblustegevused (keelekohvikud, eesti keele ja

⁶ Keelelootsi termin on Kristiina Praakli ja selle artikli autori ühislooming.

kultuuri tundmise klubid, lauamänguõhtud, keelekohtingud, keelesõbrad, keelerulett jne) ja sotsiaalne praktika. Kogukondliku keeleõppe üks eesmärke keeleliste oskuste ja teadmiste arendamise kõrval on Eesti kultuuri ja maa tundmaõppimine, suhtluskeeke praktiseerimine, kultuurisündmustest osavõtt, kultuuridevahelise suhtluse arendamine, võrgustumine ning ühistegevuste ja kontakti loome kaudu kogukondadega liitumine. (RITA_REDEL, 2020, lk 20) Kogukondlikus keeleõppes ja võrgustumises on õppijal palju võimalikke tugiisikuid, kes on toetajad ka sel moel, et nad ise ei adugi oma missiooni, pakkudes lihtsalt suhtluskeskkonda.

Põhjaliku monograafia kogukondlikust keeleõppes on kirjutanud Joan Clifford ja Deborah S. Reisinger (Clifford & Reisinger, 2019). Võib nõustuda autoritega, et teoreetiliselt lähtekohti ja uuringuid, mis käsitleksid kogukondlikku keeleõpet, on suhteliselt vähe leida. Küll aga on leida rohkesti kasutuspõhise keeleõppe käsitlusi, mis osaliselt haakuvad ka kogukondliku keeleõppe kontseptsiooniga. Käsitleb ju näiteks Michael Tomasello juba 2003. aastal kasutuspõhist keeleõpet kui keele omandamise viisi, mis seisneb keele praktiseerimises eri olukordades ise kasutajatega ja väljaspool klassiruumi (Tomasello, 2003). Samuti uurib ja soovib klassiruumist välja viidud kasutuspõhist keeleõpet teistegi uurijate pikas reas Søren Wind Eskildsen 2009. aastal (Eskildsen, 2009) ning 2011. aastal ilmunud alternatiivseid keeleõppe võimalusi käsitlev Dwight Atkinsoni toimetatud kogumik (Atkinson, 2011).

Me võime niisugust õpitava keele praktiseerimist erinevates suhtlusolukordades, igapäevaelus ja erinevates suhtluspartneritega nimetada ka edasi kasutuspõhiseks keeleõppeks, kuid kogukondlik keeleõpe seda käsitlevate uurimuste järgi on kindlasti midagi enam. Ilmselt võib ka terminoloogilist uuendamist põhjendada üldise suundumusega näha keeleõppes koos- ja kaasmõjulist protsessi, kus keeleõpe on seotud ka võrgustumisega, kontaktide loomise ja nende tihendamisega. Võrgustumine tähendab ju episoodiliste kontaktide järjest tihedamaks muutumist, mis toob kaasa ümbritsevate inimeste, töökollektiivi, naabruskonna, laulukoori jms-ga kokku kasvamise.

Kogukondlikku keeleõpet iseloomustatakse kui klassiruumist väljuvat, erinevates kontekstides ja elulistes olukordades ning sotsiaalse praktika kaudu sihtkeelt kasutades keeleoskuse omandamist. Selle ressursi kasutamata jätmine tähendaks keeleõppe protsessis kõige mõjuvõimsama ressursi kõrvale jätmist, nagu kirjutavad Brendon Clark, Johannes Wagner, Karl Lindemalm ja Olof Bendt oma uurimuses (Clark jt 2018, lk 2–3):

„Teaching second languages behind closed classroom doors means to ignore one of the most powerful resources available: language use in everyday social contacts in the surrounding society. Making this resource available for language teaching has the potential to enhance language teaching and learning greatly.“

Brendon Clark korraldas koos kolleegidega 2011. aastal Rootsis rootsi keele õppe-omandamise-praktiseerimise projekti täiskasvanud uussisse-rändajatele, kus klassiruumis õppimist toetas just nimelt igapäevane keelepraktika ja võrgustumine kohalikega. Projekti käigus kujundati uut tüüpi keeleõppija – passiivsest vastuvõtjast aktiivseks õppijaks, seejuures ümbritsevat keelekeskkonda pakkuvad rootsi keele kõnelejad ei olnud lihtsalt rootsi keele kõnelejad, vaid õppijat tema keele omandamise teekonnal toetavad keele-*coach*'id. Õpetajad õpetasid rootsi keelt klassiruumis, kuid peale selle suunasid ja toetasid õppijaid iga päev keelt praktiseerima; avalike ja erateenuste pakkujad omakorda pakkusid teenustele lisaks keskkonda, kus keelt praktiseerida. Sel moel oli kogukond tervikuna kaasatud uuskõnelejat toetama ja keeleõppe tulemuslikkuse eest ei kandnud hoolt ainult õppija ja õpetaja.

Lisaks esines vanemate kommentaarides ka ootus, et teise keele õppimine ei pärsiks lapse emakeele arengut ja võõrkeele õppimist lastele liigselt peale ei sunnitaks. Avaldati arvamust, et lastele turvatunde tagamiseks peaks õpetaja oskama mõlemat rühmas õpetatavat keelt kõrgtasemel, et vajaduse korral lastele teises keeles õpetatavat materjali emakeeles selgitada. Samas oli vastajate hulgas ka neid, kelle hinnangul peaksid õpetajad ikkagi kinni pidama reeglist „üks täiskasvanu, üks keel“ ning materjali tõlkimise asemel ennast lastele arusaadavaks tegema kehakeelt või näitlikke vahendeid kasutades.

Selliselt võib jõuda uue paradigmani keeleõppes, mis ühendab teoreetilise ja osaoskuste õppe ning kunstlikult kujundatud situatsioonid klassiruumis tegeliku keeleeluga, sotsiaalse praktikaga. Õppija vajab oma keeleomandamise teekonnal palju erinevat keelesisendit, ka erinevate keelevariantide, erinevate keelestiilidega tutvumist. Ka kõnekeel, mitmesugused sotsiolektid ei peaks jääma tähelepanuta. Paraku on paljude keeleõpetajate seisukoht, et pigem tuleks õppida-õpetada kirjakeelt ning sotsiolingvistiliste ja pragmaatiliste pädevuste arendamine jäägu tagaplaanile. Kui RIRA_RÄNDE projekti soovitustes juhiti tähelepanu vajadusele arendada ka sotsiolingvistilisi ja pragmaatilisi pädevusi, õpetada ka eesti keele eri registrite kasutamist (RITA_REDEL, 2020, lk 22), siis keeleõpetajad ise ei pidanud seda oluliseks ja rõhutasid eelkõige kirjakeele õpetamise vajalikkust (RITA_REDEL, 2020, lk 24).

Võrgustumisele ja lõimingule lisaks käsitleb kogukondlik keeleõpe õppijat seega kui subjekti, aga mitte kui objekti, rõhutades ühelt poolt õppija enda aktiivsust selles protsessis, teiselt poolt ka ümbritseva keelekeskkonna toetust õppijale, kogukonna enda keeleteadlikkust, oskust ja tahet aidata muukeelsel tasapisi kohaneda talle uudes (sisserändaja) või uusavastuslikus (kauga Eestis elanu) keele- ja kultuurikeskkonnas. Kogukonna rolli tänapäeva ühiskonnas on Eestis ilmselt kõige põhjalikumalt uurinud Aet Annist oma doktoritöös (Annist, 2011), vt ka Annisti 2015. aastal ilmunud artiklit ajalehes Müürileht

„Kogukond – sõimusõnast moemõisteks“ (Annist, 2015), kus tuuakse esile mitteformaalsete võrgustike-kogukondade-seltside-ühingute roll uut tüüpi ühiskondlikes suhetes. Annisti järeldus on, et samal ajal kui riik muutub õhemaks, peavad tõusma esile just kogukonnad, kes teatud mõttes võtavad üle ka seni riigile omistatud funktsioone. Keeleõppes ei saa riik kindlasti õhukeseks muutuda, kuid formaalõppe kõrval kerkivad esile mitmesugused kogukonnad, kelle keeleteadlik suhtumine aitaks kaasa ka keeleõppija pingeid maandada, tema hoiakuid riigikeele õppe suhtes positiivsemaks muuta ja lihtsalt rohkem õpitavat keelt kasutades oskuslikumaks keelekasutajaks arenedada.

Kogukondlikul keele- (aga ka kultuuri- ja ühiskonnas toimimise) õppel on nagu lõimingulgi kaks suunda. Kogukondlikku keeleõpet võib käsitleda ka protsessina, kus mitmekeelse ja -kultuurilise kogukonna liikmed on oma emakeel(te) ja kultuuride õpetajad-tutvustajad selle kogukonna põhielanikkonnale, nagu toob esile Kate Borthwick oma 2018. aastal ilmunud artiklis „Support Unsung Heroes: Community-Based Language Learning and Teaching“ (Borthwick, 2018). RITA_RÄNDE poliitikasoovitustes oli samuti nimetatud vajadust kasvatada Eesti elanike teadlikkust ja positiivseid hoiakuid mitmekeelse ja -kultuurilise ühiskonna suhtes: eri kultuuride teadlikustamine ja kultuurijoonte olukohane rakendamine, kultuurinormide ja tavade tundmine ja rakendamine tähendusloomes, nt žestid, kehakeel, hääletoon ja -tugevus; teadlikkus mitmekeelse suhtluse viisidest, vormidest ja strateegiatest (ülekanne teistest keeltest, üleminek teistele keeltele); oskus keelt olukorrahohaselt kasutada, julgustada kaasvestlejaid eri keeli kasutama; toetada eri kultuuritaustaga Eesti elanike ühis-tegevuste vorme (RITA_REDEL, 2020, lk 22). Sealsamas soovitati ka toetada sisserändajate omakultuuri ja keele väärtustamist, kaasates sisserändajaid kui asjatundjaid kohanemis- ja lõimumistegevuste kavandamisse (*ibid.*). Mõlemad soovitused olid suunatud kogu ühiskonna keele- (ja kultuuri)teadlikkuse kasvatamiseks. Et seda teadlikkust on suhteliselt vähe, näitab fakt, et õpetajad ei pidanud sisserändajate omakultuuri väärtustamisele kaasa aitavaid tegevusi sugugi oluliseks (RITA_REDEL, 2020, lk 24).

Keeleloots – keelekoots – *language coach* – keele-coach

RITA_RÄNDE raportis esitasime ühe soovitusena kogukondliku keeleõppe tugiisikute-keelelootside kaasamiseks (RITA_REDEL, 2020, lk 20). Keeleloots on keeleõppija saatja/kaaslane väljaspool formaalset keeleõpet, keeleõppija ühendussild kogukondade ja ühiskonnaga. Loots toetab keeleõppijat igapäevaküsimustes (nt orienteerumine uues keskkonnas ja selle tundmaõppimine, keeleõpe, sotsiaalsed tegevused, digitaalne asjaajamine, kultuuriküsimused). Keelelootsi termini juurde jõudsime mitme RITA-RÄNDE projekti seminari-konverentsi kaudu, pakkudes esmalt välja keelekootsi termini, mille laenasime

ja mugandasime ingliskeelsest terminist *language coach*. Pikkade ja põhjalike arutelude tulemusel RITA_RÄNDE projekti erinevates kooslustes jäime keeelootsi termini juurde. Nii nagu loots juhib laevu sadamasse vetes, mida tema tunneb, aga saabuva laeva kapten mitte, nii juhib ja toetab ka keeeloots uus-kõnelejat tema keeleteekonnal.

Samas on ka keelekootside⁷ ja kootsimise terminid Eestis hakanud oma elu elama. Seotud on need mõisted otsapidi praegu väga populaarse elutreenereite (*life-coach*) tegevusega, aga ka rahvusvahelise (kuigi ebaühtlase) käsitluse ja praktikaga *language coach*'i mõiste sisu ja tegevuste osas. *Coaching* on tuumtermin, mis tähistab meetodit, mille abil aidatakse inimesel mõtestada oma eesmäärke ja nende täitmise suunas liikuda. Eesti Keele Instituudi sõnaveeb annab 2016. aasta sõnalooome uudissõnale *kootsing*⁸ järgmise tähenduse:

„Inspireerival ja loominguulisel partnerlusel põhinev treening, mis keskendub eesmärkide seadmisele, tulemuste loomisele ja isiklike muutustega toimetulekule.“

Kootsi tähenduse leiame 2020. aasta uudissõnana sõnaveebist⁹:

„Eriettevalmistusega isik, kes aitab partnerlusel põhineva treeningu käigus leida lahendusi, kuidas saavutada isiklikku ja/või ametialast kasvu ning muutustega toimetulekut.“

Niisugust *coach*'i abil keeleõppe eesmärkide seadmist ja nendeni jõudmist tegevuste ja strateegiatega varal reklaamib näiteks keelefirma *Multilingua* oma koduleheküljel¹⁰. Ka Kohtla-Järve Riigigümnaasiumi koduleheküljelt¹¹ leiame informatsiooni nii *coaching*'u kui ka *coach*'i kohta:

„*Coach* on õpetaja, kes kasutab *coachivaid* meetodeid õpilase toetamisel mitteformaalses keeleõppe protsessis (eesmärkide seadmine, tegevuse ja strateegia seadmine, eesmärkide läbivaatamine ja õpilaste suunamine isiklikule arengule ja saavutustele keele oskuse arendamisel).“

Rahvusvahelises praktikas ja publikatsioonides tähistab *language coach* keeleõppes nii neuroteaduste sugemetega õpetamise meetodit kasutavat õpetajat kui ka õppija tugiisikut, kes aitab mõtestada keeleõppija eesmäärke, leida nende eesmärkide saavutamiseks parimad tööriistad, toetab ja annab õppijale arengus

⁷ Ülevaate keelekootsimisest annab veebilehekülg <https://efficientlanguagecoaching.com/>.

⁸ <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/kootsing/1>

⁹ <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/kootsi/1>

¹⁰ <https://multilingua.ee/keelekeskus/ettevotetele/inglise-keele-coaching/>

¹¹ <https://kjj.ee/opilasele/eesti-keele-intensiivoppe-tugiprogramm/keele-coaching/>

tagasisidet, pakub tuge ja julgustab (vt nt Belova, 2021 ja sealsed viited). Kas keelekootsid Eestis ka neuroteadusliku õpetamismeetodiga eesti keelt õpetavad, selle kohta küll mingeid andmeid pole. Pigem hõlmab keelekootsi tegevus Eestis nende väheste näidete põhjal, mis avalikult kätte saadavad on, *language coach*'i ühte tegevusvaldkonda ehk siis õppija toetamist tema keeleõppe eesmärgistamisel ja nende eesmärkide saavutamiseks parimate vahendite leidmisel ning innustamises ja õpingute jätkamise motiveerimises.

Eespool kirjeldatud projektis „Language learning in the wild“ kasutatakse samuti *language coach*'i mõistet, kuid pigem kohaliku kogukonna emakeelsete kõnelejate tähenduses, kes pole lihtsalt suhtlus- ja vestluspartnerid, vaid keele-treenivad usukõnelejat tema õpiteel ja aitavad võrgustuda kogukonnaga. Võrgustumine on ka RITA_RÄNDE keelelootsi definitsioonis väga olulisel kohal ja keeleloots oleks seega oma missioonis ja tegevustes õppija tugiisik keeleõppe teekonnal, kuid ühtlasi ka kontakt kohaliku kogukonnaga.

Eesti keele kõneleja roll kogukondlikus keeleõppes

Kas ümbritsev keelekeskkond motiveerib või demotiveerib eesti keelt kasutama? Vähemalt sama palju kui ootus tulevikus keeleoskusest kasu saada, mõjutab keeleõppe edukust ka võimaluste rohkus seda kasutada. Õppija keelelise pädevuse areng sõltub paljuski teistest keelekasutajatest, kes on olnud piisavalt kannatlikud, et usukõnelejat kuulata ja temaga rääkida keeles, mida ta piisavalt ei oska (van Parijs, 2011, lk 12). Seda, et eestlased kipuvad teistest rahvustest kõnelejatega minema mõne muu keele peale üle, näiteks suhtluses vene keele kõnelejatega vene keelele, on sotsiolingvistilistes uurimustes märgatud ja erinevalt tõlgendatud (Berezkina jt, 2020).

RITA_RÄNDE projektis saadud keeleõpetajate tagasisides nimetatakse keeleõppe tõhusust, sealhulgas õppija motivatsiooni ja tulemuslikkust negatiivselt mõjutava tegurina ka eesti keelt emakeelena kõnelejate vähest valmisolekut keeleõppija toetamiseks: valmidust eesti keeles suhelda, vähest kokkupuudet eesti keele võõrkeelena keelekujudega, negatiivseid hoiakuid ja sallivusküsimusi. (RITA_REDEL, 2020, lk 23) Sarnastele järeldustele on jõutud ka teistes uuringutes, tuues esile ühiskonnaliikmete vähest teadlikkust kultuuridevahelisest suhtlusest (Ubakivi-Hadachi, 2015 ja sealsed viited varasematele uuringutele). Sandra Oksaar, uurinud Eestis elavate rahvusvahelise kaitse saanud täiskasvanute eesti keele õpet, ütleb, et sisserännanute keeleõppe toetamisel on oma roll kanda eesti keelt emakeelena kõnelejal, kes saaksid toetada usukõnelejate keeleoskuse arengut suheldes nendega eesti, mitte mõnes ühises võõrkeeles. (Oksaar, 2015) Ka välisüliõpilaste põhilised eesti keele õppimise demotivaatorid on nii inglise keelega hakkamasaamine igapäevaelus kui ka

eestlaste endi eelistus mitte suhelda välismaalasega eesti keeles (Reile, 2018, lk 69). Uuskõneleja õpimotivatsiooni pärsib seega selgelt just keelekeskkond, mis võimaldab ka ilma eesti keele oskuseta hakkama saada. Sellist suhtluskäitumist kritiseerisid välismaalased samuti Kristina Kallase ja Kristjan Kalduri koostatud aruandes uussisserändajate kohanemisest Eestis (Kallas & Kaldur, 2019, lk 39). Niisugune kiire valmisolek suhtluspartneri keelele üle minna tundub olevat eestlastele iseloomulik. Küllap me kõik võime tuua oma isiklikust keelepraktikast analoogilisi näiteid nii kaugemast minevikust kui ka praegusest ajast. Kas see käitumismuster näitab emakeelekõnelejate vähest usku eesti keele väärtuslikkusesse?

Siiski ei leidu mingeid uuringuid, mis kinnitaksid eestlaste valmisolekut kasutada muukeelsega suheldes inglise, vene või mõnd muud võõrkeelt oma keele suhtes alaväärtustavate hoiakute tõttu. Pigem tehakse seda tavapärasest ja juurdunud käitumismustrist, mis tuleneb paljuski eestlaste suhtlusviisakusest ja umbes järgmisest mõttekäigust: „Ma näen, et muukeelse vestluspartneri eesti keele oskus on üsna väike; mina ju oskan üsna hästi inglise/vene/.../ keelt; püüan olla viisakas ja abivalmis ning suhtleme edasi inglise/vene/... keeles“. Ka Mirjam Savisto kogutud välismaalaste keelelugudest selgus, et kohalikud suhtluspartnerid on varmad üle minema inglise keelele. Põhjuseid, miks kohalikud soovivad pigem inglise keelele üle minna kui keelt õppivate välismaalastega eesti keeles rääkida, toodi välja eelkõige järgnevad. Esiteks nähti selles eestlaste enda soovi inglise keelt praktiseerida. Samuti leiti, et ehk on kohalikel raske vaadata, kui välismaalane eesti keelega hätta jääb ja siis viisakusest ja soovist aidata vahetatakse vestluskeel inglise keeleks. (Savisto, 2021)

Savisto intervjuueeritavad töid samas näiteid eestlaste väga positiivsest suhtumisest eesti keelt rääkida üritavasse välismaalasesse, ka toetust ja abi õigete sõnade leidmisel. Pigem on selline positiivne suhtumine ja toetus omane just töökollektiivides, kannatamatust ja inglise/vene keelele üleminekut eestlasest vestluspartneri poolt esines pigem tööväliselt. Intervjuueeritavad olid aga väga tänulikud kohalike keelettreenerite abile, sõnaselgitustele ja parandustele vestluse jooksul – kõik see aitab nende arvates keelt kiiremini ja paremini omandada. Eriti võiks välja tuua selle, et Savisto intervjuude uuskõnelejad leidsid, et on ise oma keelearengu eest vastutajad, st aktiivsed õppijad. Näiteks ei kasutanud juba suhteliselt hästi eesti keelt rääkijad kunagi eestlastega suheldes inglise keele abi mõne mõiste või sõna seletamisel, vaid leidsid sünonüüme või seletades otsitavat sõna teiste mõistete kaudu. Algaja uuskõneleja omakorda küsib kolleegidelt erinevate sõnade tähendusi, jätab need meelde ja proovib edasistes vestlustes kasutada. (Savisto, 2021)

Kogukondliku keeleõppe jaoks on vajalik emakeelsete kõnelejatega loomulik keelekeskkond, kogukond, töökollektiiv jms, mis juba oma olemasoluga pakuks

uuskõnelejale nii sotsiaalselt praktikat kui ka piisaval hulgal autentset ja mitmekülgset keelesisendit. Eesti oludes paraku sellist loomulikku keelekeskkonda me kõikjal ei leia. Ida-Virumaal on eesti keelt emakeelena rääkijate arv langenud juba alla 15 protsendi elanikkonnast¹². Kui ei ole loomulikku keelekeskkonda, on suur abi tegevustest, mis seda keskkonda kas või ajutiseltki tekitavad. Eesti Keele Majad Narvas ja Tallinnas tegelevad kogukondliku keeleõppega mitmesuguste lõimumise pehmete tegevuste kaudu, pakkudes muu emakeelega täiskasvanutele osalemisvõimalusi keelekohvikutes, -klubides jm tegevustes, mis on klassiruumist välja viidud¹³. Kroonviirus viis 2020. aasta kevadel paljud sellised tegevused hoopiski veebi, nõudes kohanemist nii õpetajatelt kui ka õppijatelt. Väga hea näide virtuaalkogukondlikust keeleõppest ja eesti emakeelega vestluspartneritega toimuvast veebis eesti keele praktiseerimisest on Integratsiooni Sihtasutuse ellu kutsutud keelesõbra programm, mis pakkus ja pakub edasi eesti keele õppijatele võimaluse saada suhtluskeele praktikat, vesteldes vabatahtlike eesti keele mentoritega veebis. Küllap ka veebis pakutav eestikeelne suhtluskeskkond aitab mõnevõrra leevendada loomuliku keelekeskkonna puudumist. Seda näitab ka niisuguse veebisõpruse populaarsus: nii 2020. kui ka 2021. aastal pakuti sel moel tuge kokku ligi tuhandele eesti keele õppijale¹⁴.

Kokkuvõtteks

Täiskasvanud eesti keele õppijate sihtrühm Eestis on äärmiselt heterogeenne ja arvukas. Riigikeele õppe vajadusega on umbes 200 000 elanikku (st umbes 15% Eesti elanikkonnast) ja nendest omakorda umbes 30 000 on neid, keda võime lugeda uuselanikeks. Sihtgrupi maht ja püsielanike maht selles on Euroopa kontekstis ning Eesti väiksust arvestades märkimisväärne. Vajadus õpetada täiskasvanutele eesti keelt ei kao ka lähitulevikus, kuna muu emakeelega noorte eesti keele teise keelena riigiexami tulemused näitavad, et 40 protsenti gümnaasiumide lõpetanutest ei omanda eesti keele oskuse taset, mis lubaks probleemideta Eestis jätkata õpinguid või siseneda tööturule.

Kindlasti aitavad õppele kaasa kvaliteetsed eesti keele kursused, head õppematerjalid, head õpetajad, e-õppe võimalused jms. Eriti vajalik on aga kaasata õppeprotsessi ka keelekeskkond, sh leida võimalusi sotsiaalseks praktikaks emakeelsete kõnelejatega. Emakeelsete kõnelejate roll uuskõneleja, aga ka Eestis pikemat aega elanud isikute sidumisel kogukonnaga, võrgustamisel, loomulikult ka autentse ja väga mitmekesise sisendi pakkumisel keeletreeneritena

¹² <https://www.stat.ee/et/uudised/eesti-elanikud-raagivad-231-eri-emakeelt>

¹³ <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-majad>

¹⁴ <https://www.integratsioon.ee/keelesober>

väärrib kindlasti rohkem tähelepanu ja kasutamist. Kogukondlik keeleõpe võiks olla ka keelekursustel õpetaja soovitus ja tal õppeprotsessi lisatud. Õppija ergutamise passiivsest vastuvõtjast aktiivseks keeleomandajaks, keeleõppe objektist keeleõppe subjektiks, kes võtab ka oma õpingute eest vastutuse, eeldab õpetajalt lisaks tavapärasele õpetamisele tunnis õppija jaoks kogu õppeprotsessi (nii klassis kui ka väljaspool) mõtestamist, eesmärgistamist ja tegevustega täitmist.

Sellel teekonnal võiks olla ja peaks olema õppijal ka abilised: keelelootsid – tugiisikud-saatjad, vabatahtlikud, mentorid ja keelesõbrad –, kes pakuvad ühendussilda kogukonna ja ühiskonnaga, aitavad orienteeruda eestikeelses ja ka digikeskkonnas, annavad head nõu keeleõppega seondult, aitavad leida sotsiaalseid ja kultuuritegevusi jms. Kogukondliku keeleõppe laiendamiseks kasutusele võtmiseks tuleks muidugi kasvatada üldist keeleteadlikkust ja juurutada mõtteviisi, et iga emakeelne kõneleja on uskõneleja keeleõpetaja. Selle mõtteviisiga kaasneb valmisolek kehvema eesti keele oskusega uskõnelejaga aeglasemalt ja lihtsamalt väljenduda, kannatlikult kuulata ja mitte kohe mõnele suurkeelele ümber lülituda. Uuenenud, kogukonda kaasava keeleõppe kontseptsioon on tihedalt seotud järjest enam leviva kogukonnastumisega ühiskonnas, võrgustumisega ja seda mitte ainult sotsiaalmeedias, vaid n-ö päris elus ka. Kogukondade kaasamine keeleõppesse vajab loomulikult väga tihedat koostööd kõigi ülalpool nimetatud osaliste vahel, aga eelkõige paradigma muutust, et muukeelsete õppeprotsessi tulemuslikkusesse võivad anda oma panuse kaugelt rohkem isikuid kui õpilane ja õpetaja. Suurem sotsiaalne sidusus on ühelt poolt keeleõppe ja lõimimise eesmärgiks, kuid teiselt poolt ka vahend tulemuslikuks keeleõppeks ja õppija motiveerijaks õppeprotsessis.

Kasutatud kirjandus

- Annist, A. (2011). *Otsides kogukonda sotsialismijärgses keskuskülas. Arenguantropoloogiline uurimus*. ACTA Universitatis Tallinnensis.
- Annist, A. (2015). *Kogukond – sõimusõnast moemoisteks*. Külastatud aadressil <https://www.muurileht.ee/kogukond-soimusunast-moemoisteks/>
- Atkinson, D. (Ed.). 2011 *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- Belova, T. (2021). Using the principles of neurolanguage coaching and brain friendly techniques in foreign language. Teaching in the inclusive learning environment. *1st International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2021)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210527.010>
- Berezkina, M., Brown, K. D., & Koreinik, K. (2020). Vene keel kui ressurss Eestis. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 66, 39–63. <https://doi.org/10.3176/esa66.02>

- Borthwick, K. (2018). Support Unsung Heroes: Community-Based Language Learning and Teaching. In Kelly M. (eds.) *Languages after Brexit*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65169-9_16
- Centar (2018). Roosalu, T., Raudsepp, M., Kazjulja, M., & Vallimäe, T. *Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus. 2. osa uuringust: Elanikkonna senine kogemus eesti keele omandamisest ja vajadus eesti keele õppe järele*. Külastatud aadressil https://centar.ee/pdf/ee/2018_Eesti_keelest_erineva_emakeelega_taiskasvanute_eesti_keelee_ope_loimumis-_ja_toohoivepoliitikas_II_osa.pdf.
- Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K., & Bendt, O. (2018) *Språkskap: Supporting second language learning „In the wild“*. Külastatud aadressil <https://languagelearninginthewild.com/wp-content/uploads/2018/10/Clark.pdf>.
- Clifford, J., & Reisinger, D.S. (2019). *Community-based language learning: A Framework for Educators*. Georgetown University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- EKA 2021. Eesti keele arengukava 2021–2035. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/keelekava-2035>.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking and connectionism. The emergence of second language structure. Teoses C. J. Doughty, M. H. Long (toim), *The Handbook of Second Language Acquisition* (lk 63–103). Oxford: Blackwell Publishing.
- Elukestva õppe strateegia 2020. Elukestva õppe strateegia 2020. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Eskildsen, S. W. (2009). Constructing another language – usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 335–357. <https://doi.org/10.1093/applin/amn037>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- HARNO (2021). *Lühikokkuvõte 2021/2022 õppeaasta 7. klassi eesti keel teise keelena tasemetöö tulemustest*. Külastatud aadressil <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=99778613>.
- Integratsiooni monitooring (2020). *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring*. SA Poliitika-uuringute Keskus Praxis, Balti Uuringute Instituut, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Turu-uuringute AS. Külastatud aadressil <https://www.kul.ee/eesti-integratsiooni-monitooring-2020>.
- Kallas, K., & Kaldur, K. (2019). *Uussisserändajate kohanemine Eestis: valikud ja poliitikaettepanekud tervikliku ja jätkusuutliku süsteemi kujundamiseks*. Balti uuringute Instituut. Külastatud aadressil <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2020-03/Uussisserandajate-kohanemine-Eestis-2019-EE.pdf>.
- Kallaste, E., Kallas, K., & Anspal, S. (2018). *Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: Kvaliteet, mõju ja korraldus. 1. osa: ülevaade uuringust ja tulemuste kokkuvõte*. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar OÜ ja Tallinna Ülikool.

- Keeleseisund (2017). Lukk, M., Koreinik, K., Kaldur, K., Vihman, V.-A., Villenthal, A., Kivistik, K., Jaigma, M., & Pertšjonok, A. *Eesti keeleseisund*. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/56511>.
- Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 2019, 1–2, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, M., & Mikk, K. (2021). Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: Õpetajate arvamuste analüüs. *Lähi-võrdlusi. Lähivertailuja*, 31, 153–190. <https://doi.org/10.5128/LV31.05>
- Klaas-Lang, B., & Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeeleoskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11, 111–126. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.07>
- Klaas-Lang, B., & Reile, L. (2019). Miks õppida väikest keelt? Integratiivne vs. instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 15, 83–98. <https://doi.org/10.5128/ERYa15.05>
- Kohanemisprogramm (2014). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082014005>.
- Kultuuriministeerium (2019). *Eesti riigi lõimumis- ja kohanemisteenused*. Külastatud aadressil <https://www.kul.ee/media/438/download>.
- Käger, M., Anza, S. V., Kivistik, K., Kaldur, K., Pertsjonok, N., & Pohla, T. (2019). *Kohanemisprogrammi vahehindamine. Aruanne 2019*. Balti Uuringute Instituut. Külastatud aadressil <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Kohanemisprogrammi-vahehindamine-EE-2019-1.pdf>.
- Metslang, H. (2021). *Juhend iseseisvaks keeleõppeks. Õpioskused ja keelekeskkond*. Integratsiooni Sihtasutus.
- Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä oppijoiden teksteissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 255. Jyväskylän yliopisto.
- Oksaar, S. (2015). *Eestis elavate rahvusvahelise kaitse saanud täiskasvanute eesti keele õpe*. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/46837>.
- Reile, L. (2018). *Eestis õppivad välisüliõpilased ja eesti keel: Hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon*. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/60670>.
- Riigikontroll (2019). *Täiskasvanute eesti keele õppe korraldus ja riiklik rahastamine. Riigikontrolli aruanne Riigikogule*. Tallinn, 21. august 2019. Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/1073/View/Docs/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>.
- RITA_REDEL (2020). Praakli, K., & Klaas-Lang, B. *Täiskasvanud uussisserändajate eesti keele õpatee mudel REDEL*. Külastatud aadressil https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/taiskasvanud_uussisserandajate_eesti_keelee_opitee_mudel_redel.pdf.
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus.

- Savisto, M. (2021). *Töörändajate eesti keele õpe: töökeskkonna ja -kaaslaste tajuline tugi välismaalaste eesti keele omandamisele*. Käsikirjaline seminaritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeletaduse instituut.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Ubakivi-Hadachi, P. (2015). *Uussisserändajad. – Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2015*. Balti Uuringute Instituut, Tallinna Ülikool ja SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud aadressil <https://www.kul.ee/eesti-uhiskonna-integratsiooni-monitooring-2015>.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic justice in Europe and the world*. Oxford: Oxford University Press.

Community-based language learning – an opportunity to increase the motivation for language learning

Birute Klaas-Lang^{1a}

^a Institute of Estonian and General Linguistics, University of Tartu

Summary

The population of adult learners of Estonian in Estonia is extremely numerous and heterogeneous. There are nearly 200,000 residents who need to learn the official language (Centar, 2018), i.e. approximately 15% of Estonia's population, while only 30,000 of them can be considered new residents (Estonian Ministry of Culture, 2019). The size of the group and the number of permanent residents among them is noteworthy in the European context and in light of Estonia's small size. Regrettably, the majority of persons who have acquired a Russian-language or even Russian-Estonian bilingual education move on directly to lifelong learning since they do not achieve the necessary level of Estonian proficiency by the end of their studies (Integration monitoring, 2020). Studies and reports show that approximately "half of the adults whose native language is other than Estonian do not have an active level of Estonian language proficiency" (Kallaste et al., 2018). Therefore, the need to teach Estonian to adults will not disappear in the near future.

Previous studies have indicated that the motivation for learning Estonian is primarily pragmatic. However, there is also evidence of integrative motivation to communicate with Estonians and participate in society and culture. The higher the learner's current level of language proficiency, the greater the role of integrative needs. Everyone's reasons for not learning Estonian are unique, but in general, obstacles include attitudes and a lack of interest in increasing one's level of Estonian proficiency. A lack of interest is related to the fact that it is difficult to see the usefulness of learning Estonian when there is no opportunity to use it, meaning that there is no one with whom to speak it (see also Centar, 2018, p. 81–88; Klaas-Lang & Reile, 2019).

The paper proposes a concept, activities and possibilities novel in Estonia of how to improve the effectiveness of adult L2 learners of Estonian with various supportive activities in a community-based manner and by increasing the

¹ Institute of Estonian and General Linguistics, University of Tartu, Ülikooli 18, Tartu, 50090 Estonia; birute.klaas-lang@ut.ee.

language awareness of native speakers of Estonian. First, we will analyse the differences in the population of adult L2 learners of Estonian compared to the common European practices and summarise the results of previous studies on the effectiveness of language learning, including the importance of language environment in the learning process. We will then introduce the theoretical framework and practice of community-based language learning and the international (but also Estonian) practices in designing the activities of language coaches. We will also analyse a native speaker's attitude in supporting a new speaker.

We will use and further develop the learning path model REDEL (RITA_REDEL, 2020) of adult new immigrants originally developed by the author and Kristiina Praakli in the course of the RITA_RÄNNE project and the opinions and attitudes of adult L2 learners of Estonian collected from focus group interviews during the project as well as data from interviews with international students and staff conducted in the course of graduate projects supervised by the author (Reile, 2018, Savisto, 2021). In this context, language learning and language acquisition is viewed as a unified process where learning in a classroom, in an e-environment, or any other formal or independent learning should be supported by language learning in an authentic language environment, i.e. in practice, by using the language and becoming increasingly more proficient.

In the RITA_RÄNNE project, we introduced the concepts of community-based language learning and the language coach. While collecting feedback for the learning path model and policy recommendations from working teachers, it became clear that these terms and concepts require a more thorough explanation, a theoretical framework and connection with practices in the Estonian context. We will investigate how language learners perceive this process and if and how teachers manage to connect or continue learning in the classroom with such community-based learning.

Community-based learning is characterised as the acquisition of language by using the target language outside the classroom in different contexts and real-life situations and via social practice (Clifford & Reisinger, 2019). "Teaching second languages behind closed classroom doors means to ignore one of the most powerful resources available: language use in everyday social contacts in the surrounding society. Making this resource available for language teaching has the potential to enhance language teaching and learning greatly." (Clark et al., 2018, p. 2–3)

To some extent, community-based language learning can be associated with usage-based language learning (Tomasello, 2003; Eskildsen, 2009; Atkinson, 2011), but community-based learning, according to studies, is more than that. The renewal of terminology can probably be explained by the general

tendency to view language learning as an interactive and co-effective process where learning is connected to networking, forging and strengthening contacts. In addition to networking and integration, community-based learning views the learner as a subject, not an object, emphasising the learner's activity in the process on the one hand and the supportive role of the environment, the community's language awareness, ability and desire to help the non-native speakers adapt to the new (in the case of immigrants) or newly discovered (in the case of long-term inhabitants) linguistic and cultural environment on the other.

Community-based language learning can also be viewed as a process where members of the multilingual and multicultural community are teachers and introducers of their native language(s) and culture(s) to the main population (Borthwick, 2018). The policy recommendations of the REDEL project also included the necessity to increase the awareness and positive attitudes of Estonian residents towards multilingual and multicultural societies (RITA_REDEL, 2020, p. 22).

The role of the native speaker in community-based language learning is firstly to forge connections between the new speaker and the community (RITA_REDEL, 2020) and secondly to support the new speaker's linguistic development by speaking with him/her in Estonian and not in a foreign language. The interviews clearly show that native speakers are not prepared to act as "voluntary language teachers" for new speakers and prefer to choose English or Russian as the language of communication (Reile, 2018; Savisto, 2021; RITA_REDEL, 2020). The primary reason for this is the Estonians' wish to practice their English. Additionally, respondents found that perhaps it is difficult for the locals to watch a foreigner struggle with Estonian. Hence, they switch to English out of politeness and a desire to help.

Community-based language learning should also be recommended by the teacher in language courses and included in the learning process. Encouraging the learner to change from a passive recipient to an active language acquirer, from an object of language learning to a subject of language learning taking responsibility for his/her studies also makes it necessary for the teacher, in addition to the usual language instruction, to explain the whole learning process to the learner (in the classroom as well as outside it), to fill it with purpose and activities. The learner could and should also have help on this path – coaches, volunteers, mentors, and language buddies who provide a connection to the community and the society, help the learner to navigate the Estonian language environment and also the digital environment, give advice on language learning, help to find social and cultural activities, etc. For the more widespread implementation of community-based learning, it is naturally necessary to improve overall language awareness and promote the attitude that every native speaker

is a language teacher for a new speaker. This attitude is accompanied by the willingness to speak more slowly and use simpler expressions when speaking with a new speaker with poorer language skills, listen patiently and not switch to some major language.

The renewed concept of inclusive language learning that includes the community in the process is closely related to the increasingly widespread “communalisation” in society, to networking. Involving communities in language learning will certainly require very close cooperation with all the above-mentioned parties, but first and foremost, it requires a change in paradigms to accept that many other people besides the learner and the teacher can contribute to the effectiveness of the non-native speakers’ learning process.

Keywords: Estonian as a second language, community-based language learning, motivation and language learning, adult learner, language coach