

Suulise suhtluse toetamine fiktiivse identiteedi keeleõppemeetodi abil

Katrin Saar^{a1}, Terje Loogus^a, Krista Uibu^b

^a *Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride kolledž*

^b *Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut*

Annotatsioon

Kui keeleliste osaoskuste õpetamine võõrkeeletunnis tavaliselt probleeme ei valmista, siis õpetajatele teeb muret õpilaste vähene suhtlusvalmidus. Probleemi aitavad vähendada suhtlussõbralik ja õppijaid motiveeriv keskkond, samuti loovust nõudvad õppijakesksed ning sihtkeele kultuuriruumi vastu huvi tekitavad ülesanded. Seda võimaldab simulatsioon fiktiivse identiteedi kasutamisega. Siinse sekkumisuuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetab fiktiivse identiteedi kui keeleõppemeetodi kasutamine üliõpilaste suhtlusvalmidust saksa keeles rääkimisel. Tulemustest järeldub, et meetod toetab üliõpilaste suhtlusvalmidust vaid osaliselt. Positiivsete külgedena märgiti, et fiktiivne identiteet aitab olla rohkem avatum ja spontaansem oma tegelaskujust rääkimisel. Ühtlasi paneb see otsima uusi väljendeid ja sõnu ning kiirendab sisseelamist saksakeelsesesse maailma. Samas võivad selle meetodi ülesanded põhjustada rahulolematust. Osa üliõpilasi arvas, et ilma fiktiivse identiteedita oleksid nad tundides suhelnud sama palju. Negatiivset mõju avaldavate teguritena nimetati segadust erinevate identiteetide kasutamisel ja vähest huvi uue tegelaskuju väljamõtlemisel. Meetodis nähti eelkõige võimalust, kuidas keeleoskust aktiivselt arendada.

Võtmesõnad: intensiivõpe, võõrkeele omandamine, sekkumisuuring, suhtlusvalmidus, saksa keel

Sissejuhatus

Keelt kasutades väljendab inimene mõtteid ja emotsioone, reflekteerib ja konstrueerib oma hoiakuid ja teadmisi (Haid, 2019). Seetõttu on suulise suhtluse arendamine ülioluline peale emakeele ka võõrkeeleõppes. Haidi (*ibid.*) arvates, kes rõhutab kommunikatsiooni tähtsust eelkõige saksa keele kui

¹ Maailma keelte ja kultuuride kolledž, Tartu Ülikool, Lossi 3, 51003 Tartu; katrin.saar.1@ut.ee.

võõrkeele kontekstis, peaks õpilastevaheline suhtlus võõrkeeletunnis olema võtmetähtsusega tegevus. Eestis on suulise kõne või suhtluse arendamise vajalikkust võõrkeeleõppes käsitletud arengukavades (Eesti keelevaldkond 2018–2027; Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2017) ja aruannetes (Lukk *et al.*, 2017), kuid meile teadaolevalt on suulise suhtluse edendamist võõrkeeles mõne kindla keeleõppemeetodi järgi Eestis vähe uuritud, mistõttu ei ole teada, mil määral toetavad erinevad meetodid õppijate suhtlusvalmidust saksa keele õppimisel.

Tartu Ülikooli saksa filoloogia ja kirjanduse erialale on alates 2007. aastast võimalik õppima asuda ka keelt oskamata. Õppekava järgi peaks algajate keeleõppijate keeletase pärast kaks semestrit kestnud intensiivõpet (24 EAP, 8 akadeemilist tundi nädalas) olema piisav (soovitavalt B1) selleks, et osaleda saksakeelsetes seminarides järgneval kahel õppeaastal bakalaureuseastmel. Kui vajalik keeletase intensiivkursuse lõpuks saavutatakse, on saksa keeles rääkimine siiski üliõpilaste jaoks suur probleem. Erialaseminarides aktiivne kaasa-töötamine eeldab üliõpilastelt aga head suulise suhtluse oskust, kaasa arvatud valmidust suhelda saksa keeles.

Eesmärgiga toetada üliõpilaste suhtlusvalmidust tehti 2020. aastal Tartu Ülikooli saksa keele intensiivkursusel sekkumisuuring, mille raames võtsid üliõpilased endile fiktiivse, sihtkeele kultuuriruumist lähtuva identiteedi. Fiktiivne identiteet on Prantsusmaalt alguse saanud, aktiivsele tegevusele suunatud võõrkeele õppimise ja õpetamise meetod (pr *simulation globale*), kus õpilased võtavad endale pikemaks perioodiks uue väljamõeldud identiteedi, luues fiktiivse maailma (Maak, 2011, lk 553). Artikli eesmärk on tutvustada tulemusi, mis saadi selle meetodi kasutamisel saksa keele kursusel. Kuna fiktiivse identiteedi kasutamine aktiivse keeleõppemeetodina võimaldab keelt õppida loovalt ja tavaõppega võrreldes vaheldusrohkemate ning spontaanset suhtlust nõudvate tegevuste kaudu (Delius *et al.*, 2021; Freitag-Hild, 2017; Kurtz, 2001), sõnastasime sellest tulenevalt kaks uurimisküsimust: 1) Kuidas toetab fiktiivse identiteedi kui keeleõppemeetodi kasutamine üliõpilaste suhtlusvalmidust saksa keeles? 2) Mida arvavad üliõpilased fiktiivse identiteedi keeleõppemeetodist saksa keele tunnis?

Artiklis anname ülevaate sellest, mida mõistetakse võõrkeeleõppes suulise suhtluse all ning kuidas on suulise suhtluse vajalikkust võõrkeeleõppes kajastatud arengukavades ja aruannetes ning Euroopa keeleõppe raamdokumendi uuendatud sõsarväljaandes (GER, 2020). Ülevaatele, kuidas on suhtlusvalmidust ja/või suulist suhtlust võõrkeeles uuritud mujal maailmas, järgneb fiktiivse identiteedi kui keeleõppemeetodi tutvustus ja sekkumisuuringu kirjeldus.

Siinne artikkel on suunatud võõrkeeli õpetavatele õppejõududele ülikoolis, keeleõpetajatele üldharidus- ja keeltekoolides ning laiemalt kõikidele

keelehuvilistele, eesmärgiga tutvustada tavapärasest erinevat õpetamis- ja õppimisviisi. Uuringu tulemused võiksid julgustada fiktiivse identiteedi meetodiga eksperimenteerimist nii õpetamisel kui ka õppimisel.

Suuline suhtlus võõrkeeles

Suulist suhtlust ehk interaktsiooni võib mõista kui keele kasutust kommunikatiivsel eesmärgil, kus põhiohk on suunatud vestluse sisule ja vähem korrektele keelekasutusele (Philp & Tognini, 2009). Tavaliselt peetakse siin silmas kahe inimese vahelist vestlust ja harvem teise inimese kuulamist või monoloogi pidamist (Eriksson, 2020, lk 122). Võõrkeeles õppes mõeldakse suulise suhtlusega seoses eelkõige sõnapaarile *rääkimine ja kuulamine* (Krelle, 2011, lk 15). Vastupidiselt kirjalikule suhtlusele iseloomustab suulist suhtlust ettearvamatus, ajaline surve, prosoodia koos vokaalsete tunnustega (nt kõne tempo, häälekõrgus), mitteverbaalsed tegevused (naermine, haigutamine, miimika, žestid, emotsioonid), katkestamised, kordused ja võimatus juba väljaöeldut tagasi võtta (Kotthoff, 2006; Thaler, 2013).

Kuna siinses artiklis uuritakse üliõpilaste suhtlusvalmiduse toetamist suulises suhtluses, peame selguse mõttes vajalikuks defineerida ka suhtluspädevuse mõiste, mis hõlmab nii suulist kui ka kirjalikku suhtlust. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava defineerivad suhtluspädevust kui „suutlikkust ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada nii emakeeles kui ka võõrkeeles“, võttes arvesse „olukordi ja suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust“ (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011, § 4; Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4). Mõlemas õppekavas tuuakse lisaks välja enda esitlemise, oma seisukohtade esitamise ja põhjendamise oskus, samuti eri liiki tekstide koostamine sobilike keelevahendite ja stiiliga (*ibid.*). Märkimist väärib fakt, et põhikooli riikliku õppekava lisa 1 aastast 2011 eristab suhtluspädevuses suulise ja kirjaliku suhtluse oskust ning samuti suhtluspartneri ja tema suulise ja kirjaliku kõne mõistmist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), kuid praegu kehtivate õppekavade põhiosas kasutatakse üksnes terminit *suhtluspädevus* ning suulist ja kirjalikku suhtlust ei eristata.

Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2017 lõpparuandes rõhutatakse küll võõrkeeles rääkimise arendamise ja harjutamise ning kommunikatiivse oskuse õpetamise tähtsust, kuid sageli on keelte õpetamine suunatud eksamiks valmistumisele (Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2017, lk 21). Sarnast arvamust võib leida Eesti keeleseisundi aruandes, milles heidetakse võõrkeeles õppes kasutatavale metoodikale ette liigset grammatika- ja keelekesksust (Lukk *et al.*, 2017, lk 68). Ühtlasi näeb Haridus- ja Teadusministeeriumi Eesti keelevaldkonna arengukava võõrkeelte olukorda silmas pidades ette keeleõppe kvaliteedi

tõstmist aastateks 2018–2027, rõhutades metoodika mitmekesistamise vajalikkust, sealhulgas Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhimõtete järgimist keeleõppes (Eesti keelevaldkonna arengukava 2018–2027). Euroopa keeleõppe raamdokument ja selle sõsarväljaanne määratlevad õppijat kui keelekasutajat ja sotsiaalselt tegutsejat, kes rakendab keelt suhtlusvahendina elulistes olukordades (GER, 2020, lk 33). Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus esitab võtmepädevuste kohta elukestvas õppes tuuakse võõrkeelse suhtluse jaoks esile olulised aspektid.

„Võõrkeelteoskus eeldab suuresti samasuguseid oskusi kui emakeeleoskus: see põhineb suutlikkusel mõista, väljendada ja tõlgendada kontseptsioone, mõtteid, tundeid, fakte ja arvamusi nii suuliselt kui kirjalikult (kuulamis-, rääkimis-, lugemis- ja kirjutamisoskus) mitmesugustes sotsiaalsetes ja kultuurilistes situatsioonides koolis, tööl, kodus ja vabal ajal, lähtudes inimese vajadustest ja soovidest. Samuti hõlmab võõrkeelteoskus selliseid oskusi nagu suhtluse vahendamine ja kultuuridevaheliste erinevuste mõistmine.“ (Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus, 2006, lk 52).

Eesti keeleteadlaste aruandes tõstavad ka võõrkeeleõpetajad ise esile kommunikatiivsete oskuste õpetamise vajadust ühes aktiivsete meetodite rakendamisega ja peavad vajalikuks võõrkeelega seotud kultuuriliste pädevuste õpetamist (Lukk *et al.*, 2017, lk 69).

Kõrghariduse ja elukestva õppe tasandil soovitab Euroopa Liidu Nõukogu võtmepädevustena arendada kirjaoskust ja mitmekeelsuse pädevust. Neist esimene hõlmab muu hulgas suutlikkust väljendada seisukohti ja arvamusi nii suuliselt kui kirjalikult kui ka suulise suhtluse kategooriate tundmist (Euroopa Liidu Nõukogu soovitus, 2018). Mitmekeelsuse pädevusega seotud oskused eeldavad lisaks eri keelte tundmisele suutlikkust mõista kõnet ning algatada, jätkata ja lõpetada vestlusi (*ibid.*). Neid soovitusi võtab arvesse ka Haridus- ja Teadusministeeriumi haridusvaldkonna arengukava aastateks 2021–2035 (Eesti Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035).

Suulise suhtluse toetamisest võõrkeeleõppes

Kuna Eestis ei ole meile teadaolevalt suulise suhtluse toetamist saksa keele õpetamisel uuritud, anname ülevaate Saksamaal tehtud uuringute tulemustest. Võõrkeeleõppes on suulise suhtluse omandamine üks tähtsamaid eesmärke, aga probleemideta rääkimisoskuse saavutamine pole mitte alati lihtne (Gnutzmann, 2014). Üldtuntud tõde on, et võõrkeeles rääkimist õpitakse selles keeles suhtlemise kaudu, kuid tunnis on olukord tihti selline, et suurema osa ajast räägib õpetaja.

Saksamaa kooliõpilaste saksa ja inglise keele oskuse uuring DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2001–2008) sedastab, et õpetajad räägivad tunnis keskmiselt 70 ja õpilased kõigest 30 protsenti ajast. Kui klassis on näiteks 15 õpilast, siis nende suhtarvude puhul saab igauks võimaluse rääkida keskmiselt ühe minuti, arvestades tunni pikkuseks 45 minutit (Helmke *et al.*, 2007). Seda on ilmselgelt liiga vähe, et suurendada ja/või parandada õpilaste võõrkeeles rääkimise oskust. Samas on selline asümmeetria mõistetav, kuna klassitund ongi kollektiivne suhtlusvorm, kus õpetajal on juhtiv roll ja õpilased on „kliendi rollis“ (Vogt, 2004, lk 203). Arusaadavalt korraldab õpetaja õppeprotsessi, valides õpetamiseks sobivad meetodid. Klassiruumist räägitakse kui avalikust ruumist, kus õpilaste tegevused on kõigile nähtavad ja kontrollitavad. Selline tunnikontseptioon avaliku ruumina mõjutab samuti kommunikatiivsete tegevuste osakaalu, kuna tund koosneb korra tagamisest, tähelepanu ülalhoidmisest ja erialase sisu edastamisest (Vogt, 2004). Õpilaste vähene huvi rääkimisel võib olla tingitud ka asjaolust, et enda isiklikku elu ei taheta teistele avada (Thaler, 2013). Rääkima hakkamise soovi eelduseks on valmisolek ja tahe suhtluses osaleda. Valmisolekut võivad mõjutada sellised tegurid nagu õigesti valitud metoodika, motiveeritus ja õpilast aktiveeriv situatsioon (Lütge, 2017).

Klassiruumis peetud dialoogid ja rääkimisülesanded erinevad tihtipeale päriselus ette tulevatest suhtlussituatsioonidest, kuna tunnis piirduakse õpiku teemade ja sõnavaraga (Lütge, 2017, lk 332). Paljud keeleõpikud keskenduvad liigselt grammatilisele progressioonile ja grammatiliste vormide õigele kasutamisele, kuid nende vormide kommunikatiivsel eesmärgil kasutamisele pööratakse vähem tähelepanu (Delius, 2020, lk 75). Enamasti kasutavad õpilased grammatilisi vorme tunnis õigesti, mis ei käi aga reaalse elu kohta. Zytadiss (2007) soovitab nii sõnavara kui ka grammatikat õpetada ja õppida alati kontekstipõhiselt. Võõrkeeletunnis unustatakse aga ära loomulik keeleomandamise protsess. Keeleõpikute didaktilistes dialoogides kasutatakse täislauseid, milles puuduvad lausekatkestused ja kordused ning mille süntaks ja sõnavara vastavad kaugsuhtluse (sks *Distanzsprache*) kasutusele (Delius, 2020, lk 77). Võrreldes suuliste keelekorpustega, erineb loomuliku keele kasutus õpikudialoogides olulisel määral (Delius, *ibid.*).

Suuline suhtlus võõrkeeles õppes eeldab iseseisvat, loominguist ja paindlikku lähenemist ning ei piirdu ainult grammatikareeglite tundmisega. Rääkimisel peab mõtlema keele, sisu, hetkesituatsiooni ja kuulaja peale ning meetodiliselt tähendab see põhimõtet, et sisu on olulisem kui keeleline korrektsus (Kurtz, 2013, lk 6). Uuringud näitavad, et vigadele pole vaja rõhku panna, oluline on enda arusaadavaks tegemine (Rösler, 2012). Dialoogi elavdamiseks soovitatakse rääkimisharjutusi (rolli)mängude, simulatsioonide, improviseerimise ja

projektide kaudu (Kurtz, 2013). Vogt (2004) soovib suulise suhtluse edendamiseks kasutada õppijakeskseid, protsessile orienteeritud ja teemaaliselt avatud ümarlauavestlusi, diskussioone ning debatte, kus õpilastel endil on võimalik mõjutada lõpptulemust või muuta vestluse suunda. Empiirilised uuringud (Aguado, 2021; Appel, 2010; Jentges, 2009) suulise suhtluse edendamiseks võõrkeeleõppes soovivad

- 1) anda õpilastele küsimustele vastamiseks vähemalt kolm sekundit mõtlemis- aega;
- 2) kasutada õppetöös rohkem fikseeritud keelendeid;
- 3) pöörata suuremat tähelepanu leksikaalsetele ja grammatiliste väljendus- võimalustele;
- 4) pöimida keeletundidesse rutiinseid vestlusi juba õpitud väljendusvormidega, aidates niiviisi järele eelkõige nõrgemaid õpilasi;
- 5) olla teadlik võõrkeeletunni performatiivse suhtluse implitsiitsetest reeglitest ja need omandada;
- 6) õpilastel rääkida kaasa või korrata lauseid või tekstiosi, mida kuulatakse;
- 7) õppida keelt mänguliselt ja võimalikult autentsetes suhtlussituatsioonides.

Ka Eesti keeleõpetajad võiks neid soovitusi arvesse võtta ja tundides aktiivselt rakendada.

Fiktiivne identiteet võõrkeeleõppes

Identiteeti on sageli vaadeldud kui märki (Ehala, 2018, lk 78). Ehala sõnul ei ole identiteet „mitte see, mis me oleme, vaid midagi, mis meil on“ (*ibid.*, lk 137). Keel ja identiteet on omavahel tihedalt seotud, sest kogu koolihariduse eesmärk on võimaldada indiviidi osalemist kultuuri- ja ühiskondlikus elus, hõlmates ka võõrkeeleoskust (Burwitz-Melzer, 2013; Hallet, 2013). Kui kommunikatsiooni all mõistetakse indiviidide omavahelist suhtlust mingis sotsiaalses kontekstis ja võõrkeeleõppe üks olulisemaid eesmärke on võõrkeelse suhtluse arendamine, siis on identiteet võõrkeeletunni lahutamatu osa (Gnutzmann, 2013). Keeleõpe on võimalus õppida tundma oma identiteeti (Kramsch, 2007).

Fiktiivne identiteet kui võõrkeele õppimise ja õpetamise meetod (pr *simulation globale*) pärineb 1970. aastate lõpust Prantsusmaalt, kus seda kasutati esialgu emakeele, hiljem ka võõrkeelte õppimisel ja õpetamisel² (Sippel, 2003). Tegevuse käigus õppimisel ehk tegevusõppel põhineva keeleõppemeetodi

² Fiktiivse identiteedi meetodit on kasutatud lisaks keeleõppele ka mitteformaalse õppimise toetamiseks, nt „Kuulsuste pidusöök“ (<https://mitteformaalne.ee/methods/kuulsuste-pidu-sook/>).

eesmärk on asendada koolireaalsus võimalikult autentse võõrkeelse keskkonnaga (Mertens, 2017), kus kõik asjaosalised, st õpilased ja soovi korral ka õpetajad, võtavad endale fiktiivsete identiteetidega rollid mõnes kujutletavas ruumis (Delius *et al.*, 2021). Eristatakse suletud ruume, nagu Prantsusmaal tuntuks saanud elumaja (vt Yaiche, 1994), hotell, reisiseltskond või ristluslaev, ja mõne geograafilise piirkonnaga seotud ruume, nagu saar, küla või linn (vt nt Mertens, 2017). Kindla koha valivad eelkõige õpilased ühiselt. Õpetaja roll koha valikul on üksnes suunav ja soovituslik.

Esimese ülesandena valitaksegi välja tegevuskoht mõnes sihtkeelses kultuuriruumis ja seejärel hakatakse looma uusi fiktiivse identiteediga rolle. Rollide loomine eeldab alati uue fiktiivse nime võtmist. Samuti võib fiktiivselt muuta sugu. Õpilased kirjeldavad üksikasjalikult oma väärtusi, hobbid, suguvõsa, elukohta. Uus identiteet ning võimalus uurida sihtkeele riiki, avastada ja õppida uut – mitte ainult õpiku sõnavara – stimuleerib keeleõpet (Caré, 1980; Debyser, 1986). Fiktiivse identiteedi võtmine tunnis mitte ainult ei lihtsusta õpilastevahelist suhtlust, vaid annab õpilastele ka võimaluse ennast paremini tundma õppida (Maak, 2011). Mida laiemaks muutub fiktiivse identiteediga seotud teemade ring, seda suurem on õpilaste soov end võõrkeeles väljendada (Reising, 1999).

Pärast uue nime ja päritoluga rollide loomist jõutakse järgmisele tasandile, kus toimub nn mikrokosmose tekitamine (Mertens, 2017). See on õppijate aktiivne suhtlemine erinevates suhtluskontekstides, milleks võivad olla nii igapäevased suhtlusolukorrad, nagu tervitus, kokkulepped, kohvikukülastus, kui ka keerukamad olukorrad, nagu ühise väljasõidu organiseerimine, konflikti lahendamine (Freitag-Hild, 2017). Fiktiivse identiteedi meetodi järgi õppides ja õpetades võib osaliselt või täielikult toetuda tunnis kasutusel olevale keeleõpikule (Sippel, 2003) või kasutada hoopis mõnel muul viisil kogutud alternatiivseid materjale. Siinses uuringus kasutati fiktiivse identiteediga mängides sihtkeele kultuuriruumis välja antud keeleõpikut. Õpikule toetumine aitab õpetajal paremini jälgida õpilaste leksikaalset ja grammatilist edenemist ning valmistuda fiktiivse identiteediga seotud dialoogideks, mis eeldavad temaatilise põhisõnavara tundmist (Mutet, 2020). Kuna reaalses klassiruumis toimuvates suhtlusolukordades saavad õpilased teadlikuks oma puudulikkust sõnavarast või infost, mida nad ühe või teise asja väljendamiseks vajavad, tekib õpilastel vajadus teadmisi juurde hankida. Siit nähtub meetodi otsene seos tegevusõppega ja õppija autonoomsuse kasvuga. Nendes olukordades toimub suhtlus tihti n-õ väljaspool keelt, kus appi võetakse ka kehakeel (Mutet, 2020).

Eestis pole fiktiivse identiteedi meetodi kasutamist suulise suhtluse toetamiseks võõrkeeleõppes varem uuritud, kuid leidub viiteid meetodi rakendamise kohta eesti keele võõrkeelena õpetamisel 1990. aastatel (Klaas, 1990, 1992).

Väljaspool Eestit korraldatud vähesed empiirilised uurimused fiktiivse identiteedi meetodiga keskenduvad peamiselt prantsuse keele kui võõrkeele õppimise ja õpetamise uurimisele. Nendest uuringutest nähtub, et fiktiivse identiteedi meetod motiveerib õpilasi prantsuse keelt õppima ja aitab kaasa selle omandamisele (Jakobi, 2021; Sippel, 2003). Fiktiivse identiteedi kasutamise mõju inglise keele õppimisele on uuritud näiteks Saksamaal Göttingeni ülikooli juures tegutsavas õppelaboris tehtud katses koolilastega (Jakobi, 2021). Samast ülikoolist leiab teisigi viiteid meetodi kasutamisele: näiteks püüti fiktiivse identiteedi meetodit kasutades äratada kooliõpilastes huvi raamatu „Tappa laulurästast“ vastu, simuleerides enne lugemisega alustamist sellele ajastule ja süžeele omast keskkonda (Warzecha, 2021). Kolmanda, samas ülikoolis tehtud uurimuse eesmärk oli välja selgitada, missuguseid võimalusi pakub fiktiivse identiteedi rakendamine õpetajakoolituse üliõpilastele nende praktika raames (Bengsch, 2021). Eelnimetatud uurimusi ühendab fiktiivse identiteedi meetodi kasutamine erinevatel eesmärkidel, kus fookuses ei ole mitte ainult kindla osaoskuse arendamine, vaid ka meetodi rakendamisest tulenevad üldised tähelepanekud õpilaste ja õpetajate perspektiivist võõrkeele õppimisel. Võõrkeeleõppes rääkimisoskuse edendamise eesmärgil tehtud uurimistöid võib leida draamapedagoogikast (Delius, 2020; Greenfader *et al.*, 2015; Rothwell, 2013; Sambanis, 2016; Tschurtschenthaler, 2013), mille alla kuulub osaliselt ka fiktiivne identiteet – rollimängude ja improvisatsiooni elementide tõttu (Delius, 2020, lk 186).

Meetod

Uurimisküsimustele vastamiseks kasutati sekkumist. Kirjalike küsitlustega kogutud andmeid analüüsi kombineeritud meetodil, kasutades nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmeanalüüsi. Kvantitatiivset sagedusanalüüsi kasutati üliõpilaste eel- ja järeltesti tulemuste analüüsimiseks, selgitades välja sekkumise tõhususe. Kvalitatiivset sisuanalüüsi (Gibbs, 2018) kasutati selleks, et kirjeldada üliõpilaste arvamusi fiktiivse identiteedi meetodist saksa keele õppimisel. Selline uurimisviiside sidumine lubab sotsiaalseid nähtusi vaadelda ja analüüsida laiemalt, mida kvantitatiivne või kvalitatiivne lähenemine eraldi ei võimaldaks (Kelle, 2008; Kuckartz, 2014). Siinses artiklis sobib kombineeritud uurimisviis, kuna nii on lisaks arvandmetele võimalik kirjeldada ka uuritavate arvamusi fiktiivse identiteedi kui keeleõppemeetodi kasutamise kohta.

Uuringu kontekst

Uuringus osalesid Tartu Ülikooli 2020. aasta sügissemestril saksa keele intensiivkursusele registreerunud eri õppekavade ja õppeastmete üliõpilased (N = 18), nende hulgas 13 naist ja 5 meest. Intensiivkursusele pääsevad eelisjärjekorras õppima saksa keele erialale sisse astunud saksa keele õppimist ilma eelteadmisteta alustavad üliõpilased, kes peaksid pärast kaks semestrit kehtvat intensiivõpet saavutama saksa keeles B1-keeletaseme. Sellel kursusel alustasid saksa keele õppimisega neli saksa filoloogia eriala üliõpilast, ülejäänud üliõpilased olid teistelt bakalaureuse- ja magistriõppe erialadelt. 18 üliõpilasest 15 üliõpilase esimeseks keeleks oli eesti keel ja kolmel üliõpilasel vene keel. Intensiivkursus toimus neljal korral nädalas (90 minutit korraga), kokku kaheksa 45-minutilist akadeemilist tundi nädalas ja 120 tundi semestris. Kursusel oli kaks õppejõudu, kes õpetasid mõlemad neli tundi nädalas.

Semestri alguses fiktiivse identiteedi meetodiga alustades valisid üliõpilased tegevuskohaks Stuttgardi ülikooli Saksamaal. Kuna intensiivkursusel kasutusel oleva ja täiskasvanud õppijatele suunatud keeleõpiku „DaF kompakt neu A1“ teemad võimaldasid üliõpilastel suhestuda üliõpilaseluga, siis oli selle õpiku valik põhjendatud. Loosi teel tõmmati endale uus ees- ja perekonnanimi, kuid päritolu ja ülikoolis õpitava eriala valisid üliõpilased ise. Uuring oli kooskõlastatud Tartu Ülikooli inimuuringute eetikakomiteega ja see korraldati kõiki eetika põhimõtteid järgides. Lisaks küsiti üliõpilastelt uuringus osalemiseks kirjalik nõusolek. Üks meessoost üliõpilane ei olnud nõus uuringus osalema, kuid see polnud kursusel osalemisel takistuseks. Üliõpilane võttis aktiivselt tundidest osa ja kasutas rollimängudes fiktiivse identiteedi asemel oma tegelikku identiteeti. Kõik uuringus osalenud üliõpilased olid varem õppinud rohkem kui ühte võõrkeelt.

Uuringu korraldus

Andmeid koguti kirjalike küsimustega sekkumisuuringu raames, kuna selline uuringutüüp võimaldab koguda andmeid samadelt osalejatelt enne ja pärast sekkumist, kontrollides nõnda fiktiivse identiteedi meetodi tõhusust. Uuring koosnes eel- ja järeltestist, andmeid koguti Moodle'i veebikeskkonnas oleva küsimustiku abil. Küsitlus enne sekkumist tehti 2020. aasta septembris. Küsimustele vastasid üliõpilased tunnivälisel ajal ja neile sobivas keeles. Küsimustik koosnes neljast avatud küsimusest: 1) Kuidas hindad enda teadmisi Saksamaast / saksakeelsete maade kultuuriruumist? 2) Võõrkeeletunnis peab uute teemade õppimisel sageli rääkima isiklikel teemadel, nt vabast ajast, perekonnast, hobidest. Kui meelsasti Sa räägid võõrkeeletunnis endast? 3) Kuidas hindad

enda aktiivsust, eelkõige suhtlusvalmidust võõrkeeletunnis? 4) Missugune on sinu suhtumine rollimängudesse võõrkeeletundides? Küsimuste abil selgitati välja üliõpilaste varasem õpikäitumine võõrkeeletundides, pidades silmas nende võõrkeelset suhtlust klassiruumis ja teadmisi saksakeelsest kultuuriruumist. Järeltestis 2020. aasta detsembris kasutati sama küsimustikku samas veebikeskkonnas.

Vahetult pärast järeltesti paluti üliõpilastel anda hinnang fiktiivse identiteedi kui keeleõppemeetodi kasutamisele võõrkeeletunnis. Üliõpilased vastasid järgmistele küsimustele: 1) Mis sulle meeldis või mis sind häiris fiktiivse identiteedi kasutamisel? 2) Missuguseid oskusi arendas sinus fiktiivse identiteedi kasutamine saksa keele tunnis? 3) Kas tänu fiktiivsele identiteedile rääkisid tunnis rohkem kaasa? Palun põhjenda. 4) Kirjelda oma fiktiivse tegelaskuju loomise protsessi: kui palju on seal väljamõeldud versus reaalse elu elemente? 5) Mil määral pani fiktiivne identiteet sind uurima ja lugema saksakeelseid allikaid? 6) Mida annab sinu hinnangul fiktiivse identiteedi kasutamine võõrkeeletunni õppes? Artikli autoreid huvitas, mida arvavad üliõpilased ise fiktiivse identiteedi kasutamisest võõrkeeletunnis.

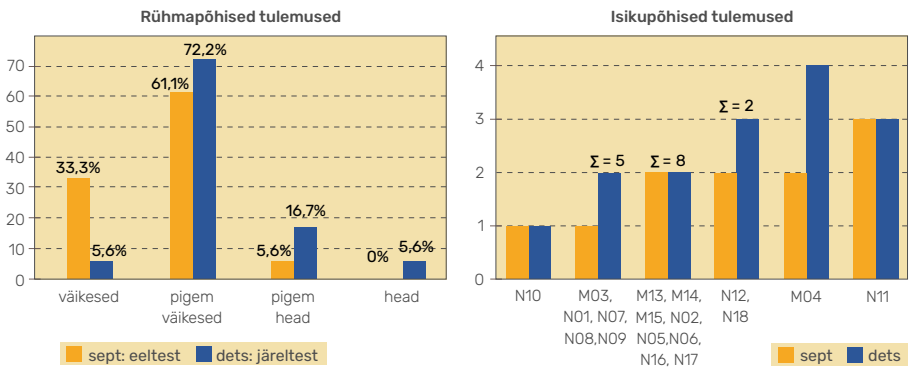
Eel- ja järeltestiga kogutud andmete analüüsimiseks kasutati Exceli tabelarvutusprogrammi võimalusi. Üliõpilaste vastustest otsiti tähenduslikke tekstiosi, millele anti numbrilised, kindla tähendusega väärtused. Subjektiivsuse vältimiseks kodeerisid andmeid kolm autorit. Märkimisväärsed erinevused uurijate vahel puudusid, kooskõla kodeerijate vahel oli 96 protsenti. Sekkumisele järgnenud kirjaliku küsitlusega kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi (Gibbs, 2018). Kategooriad loodi induktiivselt üliõpilaste vastuste põhjal, kusjuures kategooriate moodustamisel lähtuti nii uurimisküsimustest kui ka teoreetilistest teadmistest (vt Gibbs, 2018, lk 58). Tulemuste usaldusväärsuse ja uuringu kvaliteedi tõstmiseks osalesid ka sellel kodeerimisprotsessil kõik artikli autorid.

Uurimisprotsessi ja -meetodit silmas pidades toimus õppetöö klassiruumis tavapäraselt, ilma et õppejõud oleks rõhutanud oma uurija rolli. Uurimisprotsessi jäädvustamiseks täideti regulaarselt uurimispäevikut, mis sisaldas refleksiooni fiktiivse identiteedi tegevuste kohta tundides. Lisaks pandi päevikusse kirja mõtted, mis olid abiks artikli teoreetilise raamistiku loomisel ning hilisemal andmete tõlgendamisel (vt ka Altrichter *et al.*, 2018). Kuna refleksioon toetab uurijat tema rolli määratlemisel uurimisprotsessis, siis polnud uurimispäeviku pidamine pelgalt mäluutugi, vaid uute vaatenurkade ja seoste loomise protsess (*ibid.*).

Eel- ja järeltesti tulemused

Avatud küsimustega kogutud andmete analüüsimiseks kasutati sagedusanalüüsi, esitades tulemused eraldi nii kogu rühma kohta kui ka isikupõhiselt. Isikupõhiste tulemuste esitamisel joonistel ning üliõpilaste näidete järel on kasutatud iga vastajat tähistavat spetsiifilist koodi, näiteks M14 (mees 14), N06 (naine 6).

Tulemused küsimusele „Kuidas hindad enda teadmisi Saksamaast / saksa-keelsete maade kultuuriruumist?“ on esitatud joonisel 1. Väärtuste tähendused: 1 – väikesed, 2 – pigem väikesed, 3 – pigem head, 4 – head.



Joonis 1. Hinnangud teadmiste kohta Saksamaast ja saksa-keelsete maade kultuuriruumist.

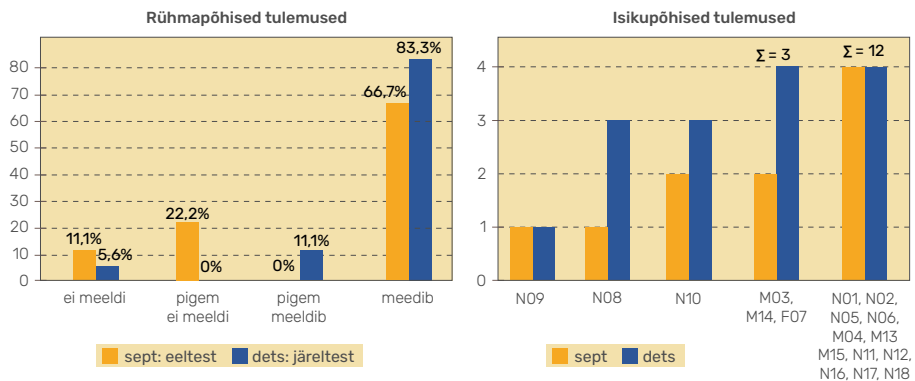
Neist nähtub, et enne sekkumist (septembris) hindas üle poole üliõpilastest oma teadmisi Saksamaast ja saksa-keelsest kultuuriruumist pigem väikeseks (61,1%). Teati vaid üksikuid fakte, nagu Saksamaa taasühinemine, või oldi Saksamaa ajaloost kuulnud üldisemalt. Kuus üliõpilast (33,3%) väitsid, et nende teadmised on väikesed ja ühe üliõpilase teadmised olid pigem head, tuues põhjenduseks varasemad kokkupuuted Saksamaa ja Austriaga. Pärast sekkumist (detsembris) väitsid 8 üliõpilast 18st (44,4%), et teavad nüüd Saksamaast rohkem kui enne sekkumist. Lisaks mainiti vaatamisväärsusi ning üldisi viisakus- ja suhtlusreegleid. Üheksa üliõpilase (50%) vastused jäid muutumatuks ehk pigem madalaks või pigem heaks. Mõned näited üliõpilaste vastustest pärast sekkumist:

„Olen saanud mõningaid teadmisi Saksamaast ja saksa-keelsete maade kultuurist juurde, kuid ei ütleks, et tean väga palju, aga enne ei teadnud ma eriti midagi.“ (N01)

„Teadmisi on kindlasti rohkem kui semestri alguses, aga siiski ei ole kultuuriruumilised teadmised väga tugevad.“ (N07)

Tulemustest võib järeldada, et Saksamaa tundmises võrreldes enne sekkumist suurt muutust ei toimunud.

Silmas pidades õpilaste vähest entusiasmi isiklikust elust rääkimisel võõrkeeletunnis (Thaler, 2013), esitasime üliõpilastele järgneva küsimuse: „Võõrkeeletunnis peab uute teemade õppimisel sageli rääkima isiklikel teemadel, nt vabast ajast, perekonnast, hobidest. Kui meelsasti Sa räägid võõrkeeletunnis endast?” Tulemusi kajastab joonis 2. Väärtuste tähendused: 1 – ei meeldi, 2 – pigem ei meeldi, 3 – pigem meeldib, 4 – meeldib.



Joonis 2. Rääkimine isiklikel teemadel.

Enne sekkumist arvas 12 üliõpilast 18st (66,7%), et neile meeldib võõrkeeletunnis endast rääkida ja neil pole selle vastu midagi. Neli üliõpilast (22,2%) pigem ei räägiks endast ja kahele üliõpilasele ei meeldi üldse endast rääkida. Pärast sekkumist meeldis endast rääkida 83,3 protsendile üliõpilastest, st 16,6 protsenti rohkem. See on väike tõus, kuid siiski saab üliõpilaste vastuste põhjal oletada, et fiktiivne identiteet julgustab neid endast meelsamini rääkima. Näiteks kirjutas üks üliõpilane, et on tore asju välja mõelda ja vestlusi huvitavamaks muuta.

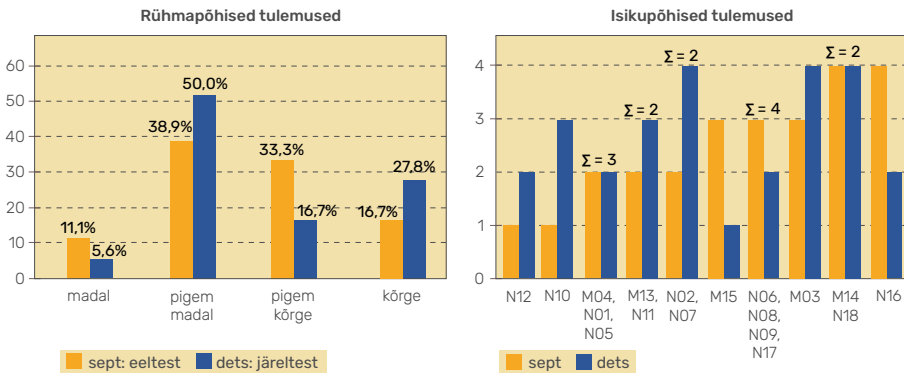
„Mul otseselt vahet pole, aga fiktiivse identiteediga saab huvitavamaid ja mitte nii standardseid vastuseid välja mõelda.” (N08)

Mõne teise üliõpilase arvates polnud samuti probleemi endast rääkida, aga sõnavara laiendamise eesmärgil on huvitav ka midagi välja mõelda.

„Minu jaoks pole isiklikel teemadel rääkimine ebamugav. Olen valmis rääkima oma perest ja vabast ajast. Teen seda õppimise eesmärgil ning seetõttu ei tunne ma vajadust midagi varjata. Samas on ka olukordi, kus on mõnikord põnev midagi välja mõelda, kuna nii saab rohkem sõnavara arendada.” (N11)

Kuigi sekkumise alguse ja lõpu tulemuste vahel olulisi muutusi ei esinenud, saab öelda, et viie üliõpilase (27,8%) puhul oli tegemist positiivse muutusega (vt joonist 2).

Järgnevalt esitati üliõpilastele küsimus „Kuidas hindad enda aktiivsust, eelkõige suhtlusvalmidust võõrkeeletunnis?“. Tulemused on esitatud joonisel 3 väärtustega 1 – madal, 2 – pigem madal, 3 – pigem kõrge, 4 – kõrge.



Joonis 3. Suhtlusvalmidus.

Enne sekkumist pidas oma suhtlusvalmidust madalaks 2 üliõpilast (11,1%), pigem madalaks 7 (38,9%), pigem kõrgeks 6 (33,3%) ja kõrgeks 3 üliõpilast (16,7%). Pärast sekkumist tõusis kahe üliõpilase (11,1%) suhtlusvalmidus, ühel neist madalalt pigem madalale ja teisel pigem kõrgemale. Seitsmest üliõpilasest, kelle suhtlusvalmidus sekkumise alguses oli pigem madal, arvasid kolm samamoodi ka sekkumise lõppedes, ülejäänud nelja (22,2%) arvates oli see näitaja muutunud pigem kõrgeks või kõrgeks. Sekkumise järel väitis osa üliõpilasi, et muutus oli negatiivne: kuue üliõpilase (33,3%) rääkimise aktiivsus pärast identiteediga manipuleerimist oli vähenenud. Ühe tüüpilise põhjusena toodi välja kartust rääkimisel vigu teha:

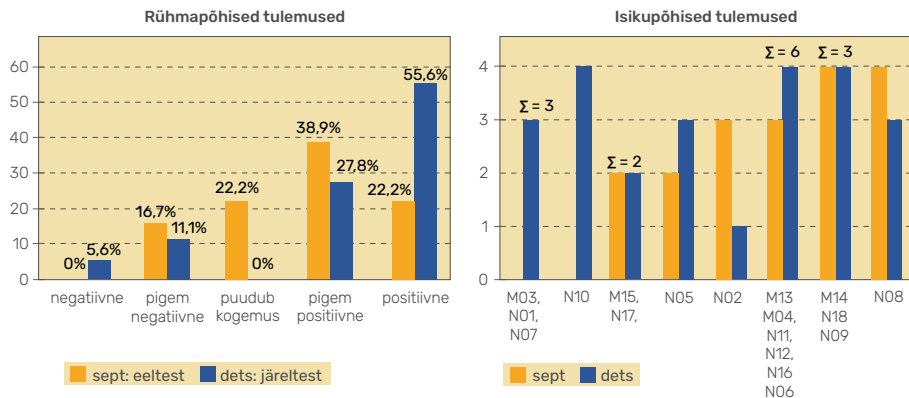
„Ma pole eriti aktiivne. Ma muretsen vigade tegemise pärast rääkimise või kirjutamise ajal.“ (N12)

Vähese suhtlusvalmiduse põhjuseks võis olla ka liigne tagasihoidlikkus:

„Üldiselt mulle ei meeldi eriti rääkida, ja seda veel eriti võõras seltskonnas ja kõigi kuuldes. Kui aga keskkond on tuttavamaks muutunud, tunnen ennast pisut vabamalt ja suhtlusvalmidus on suurem. See aga ei tähenda seda, et ma vabatahtlikult rääkima hakkaksin.“ (N01)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et rääkimise aktiivsus pärast sekkumist suurenes seitsmel üliõpilasel (38,9%), jäi samaks viiel (27,8%) ja vähenes kuuel üliõpilasel (33,3%).

Tulemused küsimusele „Missugune on sinu suhtumine rollimängudesse võorkeeletundides?” on esitatud joonisel 4 väärtustega 0 – puudub kogemus, 1 – negatiivne, 2 – pigem negatiivne, 3 – pigem positiivne, 4 – positiivne.



Joonis 4. Suhtumine rollimängudesse.

Enne sekkumist tehtud küsitlus näitas, et neljal üliõpilasel (22,2%) puudus rollimängu kogemus. Peaaegu pool üliõpilastest (38,9%) suhtus rollimängudesse pigem positiivselt, kuigi nendest kolmel see kogemus puudus.

„Pole kunagi niimoodi õppinud, kõlab huvitavalt, samas ka hirmutavalt.” (N07)

Enne sekkumist oli rollimängu suhtes positiivselt meelestatud 22,2 protsenti üliõpilastest ja pigem positiivselt 38,9 protsenti.

„Arvan, et keeletundidesse sobivad igasugused mängud, kuna need aitavad sõnadel ja fraasidel paremini kinnistuda.” (N06)

Kui enne sekkumist täielikult negatiivne suhtumine rollimängudesse puudus, siis pärast fiktiivse identiteedi rakendamist muutus kahe üliõpilase (11,1%) arvamus rollimängudesse negatiivsemaks:

„Lihtsam on siiski endast kõneleda, aga rollimängud võivad aidata varieerida sõnavara.” (N08)

„See on täitsa põnev, aga minu arvates teeb õppimise keerukamaks, sest iseendana oleks lihtsam – /.../ siis saaks keskenduda ainult keelele.” (N07)

Samas töid üliõpilased välja palju positiivseid aspekte.

„Rollimängud teevad keeleõppimise mängulisemaks ja õhkkonna vabamaks, sest fiktsioonist rääkimine võtab omal moel pingeid vähemaks. Ka on võimalik asjale loomulisemalt läheneda.” (N09)

„Kogu see saksa identiteedi ettevõtmine oli väga lõbus ja aitas sõnavara laiendada nende teemade koha pealt, millega ma iseendana kokku ei puutu (nt sport).” (N18)

Kui paar negatiivset arvamust välja arvata, siis pärast sekkumist suhtus rollimängudesse positiivselt üle poole üliõpilastest (55,6%), pidades spontaanseid dialooge lõbusaks ja kaasahaaravaks võimaluseks võõrkeelt õppida.

Üliõpilaste arvamus fiktiivse identiteedi kasutamisest võõrkeeleõppes

Pärast sekkumist uuriti üliõpilaste arvamust fiktiivse identiteedi kasutamisest saksa keele intensiivkursusel. Üliõpilaste küsitluse põhjal eristus kaks kategooriat: võimalused ja puudused. Järgnevalt kirjeldame tulemusi kategooriate kaupa.

Võimaluste puhul töid üliõpilased välja avarama teemaderingi ja uue perspektiivi õppimisele. Arvati, et fiktiivse identiteedi kasutamine muudab õppeprotsessi mitmekülgsemaks ja huvitavamaks ning laiendab vestlusteemade ringi (näide 1). Pisut teistsuguse meetodikaga keeleõpe pakkus vabadust oma tegelaskujust rääkimisel (näide 2), sundides samas süstemaatiliselt otsima uusi sõnu ja infot, mis seostusid fiktiivse identiteediga.

[1] „Mulle meeldiski fiktiivse tegelaskuju loomisel see fakt, et miski ei pea reaalsusele vastama. Kasutasin võimalust fantaseerimiseks.“ (N09)

Kui näiteks sugu ja vanus jäeti samaks, siis eriala, hobid ja perekond valiti täiesti teistsugused just põhjusel, et oleks huvitavam.

[2] “Näiteks valisin eriala, mida ma kunagi ei kaaluks. Mul oli suurem väljamõeldud perekond, et näha, kui metsik saab sugupuu olla. Kirjeldasin asju, millega isiklikult tahaksin tegeleda (nt sportimine või töö otsimine) ja millega mul päriselus kogemusi pole.” (N12)

Osa üliõpilastest leidis, et fiktiivse identiteedi kasutamine oli hea võimalus sõnavara laiendamiseks ja saksakeelsete veebilehtedega tutvumiseks (näide 3), mis omakorda sundis kiiremini sisse elama saksakeelsesesse maailma ja kasutama sõnaraamatute abi (näide 4).

[3] „Selle identiteedi loomiseks pidin üsna palju tausta uurima ja saksa-keelseid allikaid lugema.“ (N09)

[4] „See pani mind kasutama rohkem võõraid sõnu ja neid õigesse konteksti asetama.“ (N02)

Üliõpilaste vastused annavad kinnitust sellele, et fiktiivse identiteedi meetod paneb õpilasi otsima tunnis kasutusel olevale õpikule lisateavet sihtkeele ja sihtkeele kultuuriruumi kohta. Enamasti on lisamaterjal autentne ja nii tutvuvad üliõpilased väljaspool õpikut kasutatavate keelenditega kindlas kontekstis.

Üliõpilaste arvates suurendas fiktiivne identiteet nende suhtlusvalmidust (näide 5 ja 6). Esile tõsteti vajadust vestluskaaslastele kiiresti vastata ilma vastuse üle pikalt järele mõtlemata. Spontaansetes reageeringutes väljamõeldud tegelaskujuna nähti eelkõige võimalust avatumaks suhtluseks.

[5] „Aktiivne suhtlemine on keeletunni kõige olulisem osa ning minu arvates toimis fiktiivne identiteet selle innustamiseks hästi. Suhelda said ka need, kes muidu isiklikel teemadel väga rääkida ei soovi.“ (N11)

[6] „Ma arvan küll, et rääkisin rohkem kaasa, sest ei pidanud nii palju kaaluma, mida rääkida. Sain rääkida, mis pähe tuli, ja jutt ei pidanud tõele vastama.“ (N09)

Kuigi osad üliõpilased oleks ilmselt sama palju rääkinud ka ilma fiktiivse identiteedita, siis arvati, et meetod võib aidata üliõpilasi, kellel on keeruline isiklikel teemadel rääkida või mida muidu meeeldi võõrastega ei arutataks (näide 7).

[7] „Räägin tunnis ka ilma fiktiivse identiteedita üsna palju kaasa. Siiski arvan, et neile, kes endast nii avatult ei räägi, oli fiktiivne identiteet hea moodus rääkida ja suhelda.“ (N11)

Võib öelda, et mängulise identiteedi muutus võimaldas üliõpilastel olla loomingu- ja võtta vastutus oma keeleoskuse arendamisel koos suurema sõnavara tundmaõppimise või selle omandamisega.

Puuduste kategooria alla on rühmitatud üliõpilaste arvamused fiktiivsest identiteedist, mis ei aidanud nende võõrkeeleoskusele märkimisväärselt kaasa (näide 8), jättis neid ükskõikseks või tekitas segadust.

[8] „Kuigi ma fiktiivset identiteeti ei kasutanud, eeldaksin ma, et inimene, kes seda kasutab, teeb ikka niisama palju tööd, kui ta muidu teeks.“ (M15)

Märgiti, et semestri alguses oli pisut segadust uute nimedega (näide 9). Teatud juhtudel võis see nii olla, sest uut infot oli korruga palju ja üliõpilastel oli raske meeles pidada nii enda kui ka kaasüliõpilase kohta käivat. Nimede ja lihtsamate

andmete nagu vanus, hobid või ülikoolis õpitava eriala meeldejätmise lihtsustamiseks said üliõpilased ülesande kirjutada endast märksõnaline tutvustus, mis riputati klassiruumis olevale stendile ja mis jäi sinna kursuse lõpuni. Ühes üliõpilases tekitas segadust erinevate rollide meelespidamine ja nendes tegutsemine.

[9] “Mind häiris, kuidas mul vahetevahel fiktiivse ja päris identiteedi kasutamine segamini läks ning fiktiivse identiteedi juures endast kirjutasin.”
(M13)

Võis juhtuda, et mõnele üliõpilasele osutus uue tegelaskuju väljamõtlemine liialt aega ja pingutust nõudvaks ülesandeks, sest lihtsam oleks olnud rääkida endast. Samas oli üliõpilasi, kes oleks fiktiivse identiteediga soovinud eksperimenteerida veelgi julgemalt ja ulatuslikumalt.

Kokkuvõttes võib järeldada, et kursusel oli üliõpilasi, keda fiktiivse identiteediga seotud tegevused muutsid rahulolematuks, ja üliõpilasi, kes nägid fiktiivses identiteedis võimalusi ning kes oleks rohkemgi sellega seotud tegevusi soovinud.

Arutelu ja järeldused

Varasemad uurimused kooliõpilastega on näidanud, et fiktiivse identiteedi meetodi järgi õppimine arendab õpilastes üldisi kognitiivseid võimeid, mõjub õpilastele motiveerivalt ja julgustab neid aktiivsemalt võõrkeelega eksperimenteerima (Jakobi, 2021; Mertens, 2017; Sippel, 2003). Selles töös andis sekkumine ülevaate üliõpilaste võõrkeele õppimisega seotud arvamustest enne ja pärast fiktiivse identiteedi rakendamist fookusega võõrkeelsel suhtlusel. Täiendavalt selgitati välja, mida arvasid üliõpilased fiktiivse identiteedi kasutamisest saksa keele õppimisel.

Suuline suhtlus võõrkeeles on üks raskemini omandatavaid oskusi (Aguado, 2021). Seetõttu on esimese uurimisküsimuse tulemused üliõpilaste suhtlusvalmidust silmas pidades ootuspärased ehk võrreldes sekkumise algusega ei täheldanud uurijad üliõpilastel olulist aktiivsuse kasvu saksa keeles rääkimisel. Võib väita, et fiktiivse identiteedi kasutamine toetab üliõpilaste suhtlusvalmidust vaid osaliselt ja julgustab võõrkeeles suhtlema eelkõige neid üliõpilasi, kes isiklikel teemadel meelsasti ei räägi. Tunnis kardeti teha vigu ja välditi kaasõpilaste kuuldes rääkimist (vt ka Kroemer & Hantschel, 2019). Võimalik, et üliõpilased olid varasemates võõrkeeleõpingutes saanud kogemuste tõttu harjunud liigselt keskendumata grammatikast arusaamisele (vt ka Ikonomu, 2010), millele viitavad Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2017 lõpparuanne (Eesti võõrkeelte strateegia,

2009–2017) ja Eesti keeleteaduse aruanne (Lukk *et al.*, 2017). Kinnitust sellele tulemusele võib leida ka rollimängude kohta esitatud küsimuse tulemustest, mille järgi puudus rollimängude kogemus võõrkeeletunnis pea veerandil üliõpilastest. Nende väited pingevabamast ja loomingulisest õhkkonnast klassiruumis, mida rollimängud intensiivkursusel võimaldasid, kinnitavad aga mängulise keeleõppe positiivset mõju võõrkeelse suhtluse edendamisel (Jentges, 2009). Kuna fiktiivse identiteedi meetod soovib õppijate kaasamist suhtlussituatsioonide väljamõtlemisel, võiks vahelduse ja eksperimenteerimise eesmärgil anda üliõpilastele edaspidi rohkem otsustamisõigust ja initsiatiivi fiktiivse identiteediga seotud teemaderingi laiendamiseks (vt ka Lütge, 2017; Sippel, 2003). Nii tajuks õppijad rohkem enda vastutust keeleoskuse arendamisel (Schmenk, 2017). Selle uuringu tegemisel olid fiktiivse identiteediga seotud ülesannete algatajateks kursuse kaks õppejõudu ja üliõpilaste endi panus oli minimaalne. Tulevikus võiks proovida vastupidist lähenemist ja selgitada üliõpilastele meetodist tulenevaid võimalusi. Tihedam koostöö õppijatega ja üksteise parem tundmaõppimine võiks samuti vähendada hirmu rääkida ja tõsta suhtlusvalmidust (Aguado, 2021).

Analüüsides kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil üliõpilaste arvamusi fiktiivse identiteedi kasutamisest, saadi kinnitust sekkumise tulemustele suhtlusvalmiduse toetamise kohta. Osa üliõpilaste arvates oleksid nad ilmselt sama palju rääkinud ka fiktiivse identiteedita. Ometi leidis kursusel üliõpilasi, kelle jaoks väljamõeldud identiteet võimaldas dialoogides reageerida vestluspartnerile kiiresti, ilma vastuse üle pikalt mõtlemata ning kes oleks veelgi enam soovinud fiktiivse identiteediga seotud tegevusi klassiruumis. Spontaanset ja vaba suhtlust fiktiivse identiteedi meetodi toel on toodud välja ka teistes uurin-gutes (Jakobi, 2021).

Uuringu tulemused fiktiivse identiteedi mõjust üliõpilaste teadmistele Saksa-maast ja saksakeelsest kultuuriruumist on võrreldavad varasemates uuringutes saadud tulemustega sihtkeele kultuuriruumist (Sippel, 2003). Pärast sekkumist olid üliõpilaste teadmised sihtkeelekultuuriruumist mõõdukad. Üliõpilased väitsid, et nende teadmised Saksamaast semestri jooksul küll natukene kasvasid, kuid jäid siiski üsna kesiseks. Arusaadavalt pole algajate võõrkeeleoskus tasemel, mis võimaldaks neil autentset materjali lugedes või kuulates kõigest aru saada, ja võimalik, et vähene saksa keele oskus ei motiveeri piisavalt lugema lisamaterjali. Järelikult piirduvad üliõpilased keeleõppimisel õpetaja etteantud materjaliga (vt ka Ikonomu, 2010). Vastustes toodi esile eelkõige fiktiivse identiteedi tegevuskohaks olnud Stuttgardi linna vaatamisväärsuste ja sihtriigi üldiste viisakus- ning suhtlusreeglite tundmist. Sihtkeele kultuuriruumi paremaks tundmaõppimiseks ja selle vastu huvi äratamiseks saab õpetaja kindlasti oma panust suurendada (vt ka Lukk *et al.*, 2017, lk 68–69), kutsudes näiteks mõne kultuurilise teema käsitlemiseks tundidesse emakeelseid kõnelejaid.

Uuringu peamiseks piiranguks on see, et andmeid ei kogutud kõigi muutujate (nt erinev õppevara, õpetaja ja klassiruumiga seotud tunnused, isiksusetüüp) kohta, mis võivad lisaks fiktiivsele identiteedile suhtlusvalmidust mõjutada. Täpsemate järelduste ja tõlgenduste esitamiseks fiktiivse identiteedi kohta võiks tulevikus esitada uuritavatele lisaküsimusi ning teha intervjuu fookusgrupiga. Tuginedes suhtlusteooriatele, võiks uurida ka suulise suhtluse ja isiksusetüüpide vahelist seost. Uuringu järgmises etapis on plaanis teha fiktiivse identiteedi meetodiga sekkumisuuring võrdlusrühmas ning intervjuu kaasõppejõuga.

Tänusõnad

Artikli valmimisele aitas kaasa Saksa Akadeemilise Vahetusteenistuse (DAAD) doktoriõppeprogramm (Vladimir-Admoni-Programm) Göttingeni ja Tartu Ülikooli koostöös, mis võimaldas uurimistöö jaoks materjali kogumist Göttingeni Ülikooli raamatukogudes.

Kasutatud kirjandus

- Aguado, K. (2021). Didaktische Überlegungen zur unterrichtlichen Entwicklung mündlicher Kompetenzen. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler, 261–264. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Appel, J. (2010). Participation and instructed language learning. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Hrsg.). *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 206–224. https://doi.org/10.1057/9780230289772_12
- Bengsch, C. (2021). Potenziale des Agierens in Rollen für die Professionalisierung von Lehrkräften: Eine Interviewstudie zur Durchführung einer Globalen Simulation im Rahmen des Forschungspraktikums Englisch. In K. Delius, C. Surkamp, & A. Wirag, *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Universitätsverlag Göttingen, 157–181. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>
- Burwitz-Melzer, E. (2013). Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 39–49.
- Caré, J.-M. (1980). *Iles*. Paris: CIEP.

- Darsow, A., & Felbrich, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 229–241.
- Debyser, F. (1986). *L'Immeuble*. Paris: Hachette.
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based-Research-Studie im Englischunterricht*. J. B. Metzler.
- Delius, K., Surkamp, C., & Wirag, A. (eds.). (2021). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung. *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie, Band 14. Universitätsverlag Göttingen, 7–35. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>
- Doff, S. (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch forschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. Haridus- ja Teadusministeerium. Vaadatud 04.03.2022. https://www.hm.ee/sites/default/files/1_haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf.
- Eesti keeleveldkonna arengukava 2018–2027. Keel loob väärtust*. Haridus- ja Teadusministeerium. Vaadatud 05.01.2022. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_keeleveldkonna_arengukava_2018-2027_eisi_20.12.2017_0.pdf.
- Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015 (2017) täitmise lõpparuanne*. Vaadatud 05.01.2022. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_voorekelte_strateegia_2009-2017_lopparuanne.pdf.
- Ehala, M. (2018). *Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia* [‘Signs of Identity: The Anatomy of Belonging’]. Tallinn: Künnimees.
- Eriksson, B. (2020). Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation. M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, 3. Aufl., 116–129.
- Euroopa parlamendi ja nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2006/962/EÜ)*. Vaadatud 05.01.2022. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0259ec35-9594-4648-b5a4-fb2b23218096/language-et>.
- Euroopa Liidu Nõukogu soovitus, 22. mai 2018, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2018/C 189/01)*. Vaadatud 04.03.2022. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Freitag-Hild, B. (2017). Den Ernstfall (er)proben. Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 147(51), 2–7.
- GER (2020). Council of Europe (CoE). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. (2nd ed.) (Qualitative Research Kit). SAGE Publications Ltd. <https://methods.sagepub.com/book/analyzing-qualitative-data-2e/i377.xml>.

- Gnutzmann, C. (2013). Individuelle und soziale Identitätskonstruktion durch Sprachenlernen und Sprachgebrauch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 50–57.
- Gnutzmann, C. (2014). Mündlichkeit. E. Burwitz-Melzer, F. K. Königs, & C. Riemer (Hrg.), *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts*. Tübingen: Narr, 50–57.
- Greenfader, C. M., Brouillette L., & Farkas G. (2015). Effect of a Performing Arts Program of the Oral Language Skills of Young English Learners. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 185–203. <https://doi.org/10.1002/rrq.90>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2. Riigi Teataja. 14.01.2011, 2. Vaadatud 05.01.2022. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>.
- Haid, B. (2019). Reden ist Silber, Kommunizieren ist Gold. J. Struger (Hrsg.), & E. Witschelide (Hrsg.), *Verbalisieren. Zur Sprache kommen*. Informationen zur deutschdidaktik, 43(2), 37–45. <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2019/07/2019-2-Inhalt.pdf>.
- Hallet, W. (2013). How to do identity: Autobiographische Akte im Fremdsprachenunterricht. E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 58–68.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W., Wagner, F. (2007). Die DESI-Videostudie. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 90, 37–45.
- Ikonomu, D. M. (2010). *Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.
- Jakobi, H. (2021). Potenziale des Lehr-/Lernlabors für das Englischlernen: Eine empirische Studie im Rahmen einer Globalen Simulation im YLAB der Universität Göttingen. In K. Delius, C. Surkamp, & A. Wirag, *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Universitätsverlag Göttingen, 109–132. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>
- Jentges, S. (2009). Sprachlernspiele: Mit Spielen Sprachen lernen. In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 94–99.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 227–262.
- Klaas, B. (1990). Rollimängud keeletunnis I. *Lingua*, 5, 11–15.

- Klaas, B. (1992). Mõtteid võõrkeeleõpetuse psühholoogiast. *Lähivertailuja 5: Suomalais-virolainen kontrastiivinen seminaari Virroilla 27. ja 28. syyskuuta*. Tampere: Tampere University Press, 29–33.
- Kotthoff, H. (2006). Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen. In E. Nüssli (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 59–75. <https://www.die-bonn.de/doks/2006-lehr-lernforschung-01.pdf>.
- Kramersch, C. (2007). The multilingual subject. I. D. Florio-Hansen, A. Hu (Hg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 107–124.
- Krelle, M. (2011). Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht. U. Behrens, & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep, 13–34.
- Kroemer, S., & Hantschel, H.-J. (2019). Motivation zum Sprechen schaffen. In M. Brintzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, & L. Ros, *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett, 16–17.
- Kuckartz, U. (2014). Grundlagen und Grundbegriffe von Mixed-Methods-Forschung. *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer, 27–56. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kurtz, J. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Giessener Beiträge für Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Kurtz, J. (2013). Mündlichkeit im Englischunterricht systematisch und nachhaltig entwickeln. In C. Edelhoff (Hrsg.), & T. Schmidt (Hrsg.), *Mündlichkeit fördern und bewerten. Anregungen zur Differenzierung im kommunikativen Englischunterricht*. Braunschweig: Diesterweg, 6–8.
- Lukk, M., Koreinik, K., Kaldur, K., Vihman, V.-A., Villenthal, A., Kivistik, K., Jaigma, M., & Pertšjonok, A. (2017). Eesti keeleteisund. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS). Vaadatud 05.01.2022 https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/keeleteisundi_uuringuaruanne_loplik.pdf.
- Lütge, C. (2017). Sprechen. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, Springer-Verlag, 332–335.
- Maak, D. (2011). „Geschützt im Mantel eines Anderen“ – Die „Globale Simulation“ als Methode im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38(5), 551–565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>
- Mertens, J. (2017). Simulation globale. In Carola Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, Springer, 304–305.

- Mutet, S. (2020). Theater und Mehrsprachigkeit. In M. Franke, K. Plötner (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*. Stuttgart: ibidem, 141–164.
- Philp, J., & Tognini, R. (2009). Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4), 245–266. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.011>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1. Riigi Teataja. 14.01.2011, 1. Vaadatud 05.01.2022. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010>.
- Põhikooli riiklik õppekava, lisa 1. (2011). Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1. Vaadatud 05.01.2022. <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1060/5202/0054/1m%20lisa1.pdf>.
- Reising, I. (1999). Die Simulation Globale am Beispiel von 'L'Immeuble' – Situationen gestalten – Sprachen lernen. Eine Einführung zum Thema Offene Lernheiten im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. *Fremdsprachen praktisch*, 12, 34–38.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 140–143.
- Rothwell, J. (2013). *Let's eat the captain! Thinking, feeling, doing: Intercultural language learning through process drama*. PhD thesis. Brisbane: Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/63847/1/Julia_Rothwell_Thesis.pdf.
- Sambanis, M. (2016). Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In S. Evan, & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen und Forschen*. Berlin: Schibri-Verlag, 47–65.
- Schmenk, B. (2017). Autonomes Lernen. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, Springer-Verlag, 13–14.
- Sippel, V. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation Globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zytadl, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien – Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt a. M.: Lang, 270–272.
- Thaler, E. (2013). Sprechen – Probleme und Lösungsversuche. In C. Edelhoff & T. Schmidt, *Mündlichkeit fördern und bewerten. Anregungen zur Differenzierung im kommunikativen Englischunterricht*. Braunschweig: Diesterweg, 9–11.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other*. Münster: Waxmann Verlag.
- Vogl, S. (2017). Quantifizierung Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0461-2>
- Vogt, R. (2004). Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In M. Becker-Mrotzek, & G. Brünner (Hg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz Radolfzell*: Verlag für Gesprächsforschung, 199–223.

Warzecha, K. (2021). Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*. In K. Delius, C. Surkamp, & A. Wirag, *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Universitätsverlag Göttingen, 133–157. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>

Supporting oral communication in language learning through the fictitious identity technique

Katrin Saar^{a1}, Terje Loogus^a, Krista Uibu^b

^a College of Foreign Languages and Cultures, University of Tartu

^b Institute of Education, University of Tartu

Summary

People use language to express their thoughts and emotions, as well as reflect and construct their attitudes and knowledge (Haid, 2019). Therefore, it is essential to develop oral communication not only in the mother tongue, but also when learning foreign languages. Oral communication or interaction may be defined as using language for communicative purposes by interlocutors who focus mainly on the content of their conversation, not so much on the correctness of their language use (Philp & Tognini, 2009). Usually, this means conversations between two persons, and sometimes also listening to the interlocutor or delivering a monologue (Eriksson, 2020). When learning a foreign language, we primarily resort to the notions of *speaking and listening* in connection with oral communication (Krelle, 2011).

The main problem in a foreign language class is the learners' reluctance to communicate (Ikonomu, 2010; Kroemer & Hantschel, 2019). The DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2001–2008) study on the proficiency of German schoolchildren in English and German shows that, on average, teachers speak 70% of the classroom time and learners only 30%. For example, if the number of pupils is 15 and the lesson lasts for 45 minutes, each learner can only speak for about one minute during the whole lesson (Helmke et al., 2007). The significance of the development and practice of speaking in a foreign language and the role of teaching communicative skills is also emphasised in the Estonian context because, in certain cases, teaching foreign languages is largely focused on preparing for the exam (EVK, 2009–2017). A similar view is expressed in the report on the state of the language in Estonia, in which the methodology used in foreign language learning is criticised for focusing excessively on grammar and language (Lukk et al., 2017). Dialogues and speaking tasks used in language classes often differ from real-life

¹ College of Foreign Languages and Cultures, University of Tartu, Lossi 3, Tartu, 51003 Estonia; katrin.saar.1@ut.ee.

communicative interactions as they are limited to the themes and vocabulary contained in textbooks (Lütge, 2017). Textbooks are often aimed at the correct use of grammatical forms rather than concentrating on grammar for communication purposes (Delius, 2020). However, the natural process of language acquisition is forgotten in foreign language lessons. Didacticised dialogues in textbooks use complete sentences without any sentence breaks or repetitions and with their syntax and vocabulary corresponding to the use of the “language of distance” (*Distanzsprache*). Comparisons with oral language corpora show that the language of textbook dialogues differs from natural language usage to a great degree (Delius, *ibid.*).

Oral communication in a language class requires an independent, creative and flexible approach and is not restricted to knowing grammar rules. While speaking, the language user has to consider the language, the content, the present situation and the listener, which in methodological terms means the principle “message before accuracy”, i.e., the content is more relevant than the accuracy of the language used (Kurtz, 2013). Research shows that in interactions, it is more important to express yourself comprehensively rather than point out mistakes (Rösler, 2012). Speaking exercises in the form of different games, role-plays, simulations, improvisation and projects are recommended to stimulate interaction (Kurtz, 2013).

This paper examines the influence of using fictitious identity as a technique for learning and teaching foreign languages (French ‘*simulation globale*’) and on the communication readiness of the students in teaching German. Fictitious identity is defined as an activity-oriented language teaching technique in which learners assume new imaginary identities for an extended period, creating an imaginary universe for themselves (Maak, 2011).

The objectives and research questions of the study

The objective of the study was to find out how much using fictitious identity as a language learning technique supports the students’ readiness to interact in German and what the students think about using this technique. The following research questions were posed:

- 1) How does the use of fictitious identity as a language learning technique influence the readiness of students to interact in German?
- 2) What is the students’ opinion on using of a fictitious identity in a German lesson?

Method

An intervention was used to find answers to the research questions. The study involved students of different programmes and study levels at the University of Tartu who had registered for an intensive German language course (N = 18), including 13 female and 5 male students. The data gathered from written questionnaires were analysed by a combined method, using both quantitative and qualitative data analysis (Kelle, 2008; Kuckartz, 2014). Quantitative frequency analysis was used to analyse the results of the students' pre-tests and follow-up tests to determine the efficiency of the intervention. Qualitative content analysis (Gibbs, 2018) was used to analyse the students' opinions on using the fictitious identity technique in learning German.

Results and discussion

As to the students' communication readiness, the results of the analysis related to the first research questions were as expected, i.e., compared to the start of the intervention, the students' activeness in speaking German did not increase significantly. It can be argued that the use of fictitious identity supports the learners' readiness to communicate only to a certain degree and encourages mainly those who are somewhat reluctant to discuss personal topics with fellow students to interact in a foreign language. In language classes, these learners were afraid of making mistakes and avoided speaking when the others were listening (see also Kroemer & Hantschel, 2019). It is possible that due to their previous foreign language studies, they had developed a habit of focusing too heavily on understanding grammar (see also Ikonomu, 2010). This is also referred to in the final report on the Estonian Foreign Language Strategy 2009–2017 (EVK, 2009–2017) and the report on the state of the language in Estonia (Lukk et al., 2017). The results were further confirmed by the answers to the question on role-plays, according to which almost 25% of the respondents had no previous experience with role-plays in foreign language lessons. The answers pointing out a more relaxed and creative classroom environment created by the role-plays during the intensive course confirm the positive effect of playful language learning on promoting oral interaction (Jentges, 2009).

The results related to the second research question or the students' opinions on the use of fictitious identities in foreign language learning confirmed the results of intervention in regard to supporting communication readiness. Some students believe that they would have spoken just as much without using a fictitious identity. However, some of the students found that their fictitious identity helped them react faster in dialogues to their interlocutor's words and without thinking too much about the answer. They would have liked even more

activities in the classroom that were associated with fictitious identities. As it is recommended in the fictitious identity method to involve learners also in creating different communicative situations (Sippel, 2003), they could later be given, for the purposes of experimenting and providing more variety, even more, decision-making power and initiative to expand the range of topics related to fictitious identities (Lütge, 2017; Sippel, 2003). This way, the learners would more clearly perceive their own responsibility in developing their language skills (Schmenk, 2017). Closer cooperation with other learners and getting to know one another better may also allay their fear of speaking and enhance the learners' communication readiness (Aguado, 2021).

In conclusion, the study reveals that using fictitious identities in intensive German courses may advance the students' readiness to interact, but the results of the study cannot be generalised as applying to all language courses where the subject is intensively taught. At the same time, the abundance of variables (e.g., the age of learners, different learning resources, features characterising the teacher and the classroom, personality type) does not provide any grounds to state that the observed effect was only achieved on account of the technique used in classes (see also Darsow & Felbrich, 2017). In order to investigate fictitious identity as a foreign language teaching and learning technique more extensively, additional questions could be put to the respondents, and an interview with a target group could be conducted. Based on communication theories, the relationship between oral communication and personality types could also be examined. The next stage of the survey will include an intervention study of the fictitious identity technique with a reference group and an interview with the co-lecturer.

Keywords: intensive language learning, acquisition of language, communication readiness, intervention, German