

„KOLISIN SIIA JA SAIN ARU, ET MA PÕHIMÕTTELISELT EESTI KEELT EI RÄÄGI.“ VENE DOMINANTKEELEGA TARTU ÜLIKOOLI ÜLIÕPILASTE EESTI KEELE REPERTUAARID JA SUHTLUSSTRATEEGIAD

Birute Klaas-Lang, Kadri Koreinik, Kerttu Rozenvalde
Tartu Ülikool, EE

birute.klaas-lang@ut.ee, kadri.koreinik@ut.ee,
kerttu.rozenvalde@ut.ee

Abstrakt. Artiklis analüüsime vene dominantkeelega üliõpilaste keelelist kohanemist eestikeelses rahvusvahelises ülikoolis, fookuses on üliõpilaste keelerepertuaari piisavus nii õpinguteks kui ka suhtlemiseks erinevates kontekstides, st erinevates keeleregistrites. Püüame kindlaks teha, mis repertuaariga vene dominantkeelega tudeng üldhariduskoolist ülikooli tuleb, mis probleeme vene dominantkeelega üliõpilased oma keelelise kohanemise protsessis sedastavad ja millised on üliõpilaste strateegiad, et neid probleeme ületada. Meie analüüs põhineb 2022. aasta veebruarist aprillini 24 poolstruktureeritud intervjuuga kogutud andmestikul. Meetodina kasutame kvalitatiivset sisuanalüüsi. Leidsime, et eesti-vene kakskeelne üldhariduskool ei anna vene dominantkeelega noorele kaasa vajalikku keelerepertuaari ega piisavat registripädevust, kui puuduvad koolivälised sotsiaalsed kontaktid eesti keele kõnelejatega. Suhtlusmugavuse saavutamine nõuab nii kõneleja enda pingutust kui ka ümbritsevate toetust ja abi.

Märksõnad: eesti keel teise keelena, keelerepertuaar, registrid, keeleteadlikkus, suhtlusmugavus, ülikool, Eesti

DOI: <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.2.03>

1. Sissejuhatus

Artikkel jätkab autorite analüüsi vene dominantkeelega üliõpilaste keelelisest ja kultuurilisest kohanemisest Tartu Ülikoolis, valdavalt eestikeelses suhtluskeskkonnas ning eesti- ja ingliskeelses akadeemilises keskkonnas. Kultuurilist kohanemist, fookusega suhtluspragmaatikal ja kohanemisel eestikeelse akadeemilise suhtlusnormiga, vaatlesid autorid artiklis „Viisakalt koolist ülikooli: milliseid suhtluskultuuri eripärasid

märkavad vene dominantkeelega üliõpilased?“ (Klaas-Lang, Koreinik & Rozenvalde 2023). Praegune artikkel keskendub keelelisele kohanemisele ning fookuses on üliõpilaste keelerepertuaari piisavus õpinguteks ülikoolis ja suhtlemiseks erinevates kontekstides. Läbi üliõpilaste kogemuste prisma käsitleme laiemalt ka vene dominantkeelega noorte eesti keele õppe ja omandamise küsimusi tihtipeale segregeerunud Eesti oludes, kus eesti keeles suhtlemise võimalused võivad väljaspool kooli või eesti keele tundi olla piirkonniti kasinad (Ehala & Koreinik 2016).

Tartu Ülikooli üliõpilastest on umbes 10% lõpetanud Eestis vene õppekeelega põhikooli, käinud seejärel eesti(-vene) õppekeelega gümnaasiumis ja sooritanud eesti keele teise keelena (E2) riigieksami. Kui suur osa gümnaasiumi lõpus E2 riigieksami tegijatest ei saavuta riiklikku eesmärki, milleks on keeleõppetase B2 (Koreinik, Põiklik & Sellio 2021),¹ siis Tartu Ülikooli õppima asunud vene dominantkeelega üliõpilased on riigieksami enamasti hästi sooritanud, sest ülikool nõuab neilt sisseastumisel eesti keele oskust B2-tasemel. Uurime artiklis, a) missuguseks hindavad vene dominantkeelega üliõpilased oma eesti keele oskust ülikooli tulles, b) kas eestikeelse õppe maht koolis ja head eksamitulemused gümnaasiumi lõpus annavad noortele piisava keelepädevuse eestikeelseks jätkuõppeks ning valmisoleku sobiliku keeleregistri leidmiseks ja kasutamiseks erinevates suhtlussituatsioonides ning c) mis valmistab vene dominantkeelega üliõpilastele muret eestikeelses õppes ja eestikeelses keskkonnas tegutsedes ja kuidas raskustega toime tulla.

On teada, et tõhusaks suhtlemiseks vajavad keeleõppijad palju enamat kui teadmisi (kirja)keele, näiteks sõnavara ja struktuuri kohta; nad vajavad mitmekesist, erinevates registrites sisendit ja võimalusi neid registreid erinevates suhtlussituatsioonides katsetada (Cambridge 2021). Keelekasutaja jaoks on oluline suuta valida oma keelerepertuaarist situatsiooni ja vestluspartneriga sobiv register, õpetaja ülesandeks on seega suunata õppijaid märkama ja kasutama keele pragmaatilisi ressursse, andes ühtlasi õppija käsutusse vahendid nende ressursside kasutamiseks. Artikli teises peatükis uurimegi keelerepertuaari ja keeleregistri mõisteid teise keele omandamise ja kasutamise mõtestamiseks.

1 2024. aasta E2 riigieksamil saavutas B2 taseme 50,3% sooritanutest. <https://harno.ee/uudised/haridus-ja-noorteamet-avalikustas-sellekevadiste-riigieksamite-tulemused-0>.

2. Keelerepertuaar, keeleregister ja keeleteadlik õpetamine

Iga suhtlusolukord leiab aset aegruumis. Mis tahes ruumiline muutus, näiteks liikumine ühest keelekeskkonnast teise, seab inimeste keelekasutusele nõudmised, mida nad kas suudavad või ei suuda täita (Blommaert jt 2005: 198): võidakse mugavalt hakkama saada või tunda end uues olukorras ebapiisava keelerepertuaari tõttu ebamugavalt. Teise keele omandamise uurimisel on mugavuse ja ebamugavuse mõisteid kasutatud näiteks klassiruumi kui keeleõppija mugavustsooni käsitledes (nt Muñoz-Basols 2019). Järgnevalt avame teise keele kasutamismugavuse keelerepertuaari ja keeleressursi mõistete kaudu.

2.1. Keelerepertuaar

Keelerepertuaari defineerimisel läheme tagasi ühe 20. sajandi olulisema antropoloogi ja keeleteadlase ning suhtlusetnograafia ja sotsiolingvistika pionieri John Joseph Gumperzi algupärase sõnastuse juurde, mis iseloomustab keelerepertuaari kui keelevalikute sotsiaalset etiketti, mis sisaldab kõiki aktsepteeritud sõnastusviise (Gumperz 1964: 138; vt ka Gal 2013). Seda etiketti õpitakse koos grammatikareeglitega, ja kui see on omandatud, saab see osaks keelekasutaja keeleressursist. Tegemist on sotsiaalse konventsiooniga, mis varieerub enamgi kui grammatikareeglid ning moodustab arsenali, mida kasutatakse eri sotsiaalsetes rollides (nt lapsevanemana, töövõtjana, juhusliku möödumise) ja rutiinides (hommikusöögil, töökoosolekul). Keelerepertuaari kui pädevuste komplekti tuleks vaadelda dünaamilisena, pidevas muutumises; repertuaar ja elukaar on seega omavahel seotud, sõltumata sellest, kas tegemist on esimese või teise keele kõnelejaga (Blommaert 2008; Blommaert & Backus 2013). Kuna keel ise on samuti muutumises, siis tuleb kõnelejalatigi nende muutustega kohaneda. Muutub nii sõnavara, grammatika kui ka erinevate keelevariantide aktsepteerimine, sh suhtumine eri registrites ühe või teise keelendi kasutamisse. Indiviidi keelerepertuaar ei ole määratud ainult keeleliste ressurssidega, mida indiviid kasutab, vaid mõnikord hoopis nende ressursside kaudu, mida ta ei kasuta. Neid puuduolevaid osiseid võib keelekasutaja märgata suhtlusrõõmuna, aga ka suhtlust takistava puudusena või hoopis soovina seda puuduvat omandada (Busch 2017: 356).

Teise keele ja võõrkeeleeõppes täieneb repertuaar nii formaalsetes keeleõppeolukordades kui ka mitteformaalses kokkupuutes keelega (Klaas-Lang 2022; Clifford & Reisinger 2019; Atkinson 2011; Tomasello 2003). Keeleõppe ja -õpetamise vaatenurgast liigub repertuaari käsitus keelest kaugemale ja sisaldab kommunikatsiooni multimodaalset mõõdet, mis loob õppijale vajaduse leida ühine platvorm teistega suhtlemiseks (Rymes 2014). Repertuaari tuleks seega vaadelda pigem sobitumisena suhtlusprotsessidesse, kus asuvad „mina ja teine“ (Busch 2017: 346), mitte pelgalt millegi omamisena. See kehtib ka selliste keelepraktikate kohta nagu keele ületamine (ing *language crossing*) (Rampton 1995), mis on seotud eelkõige sotsialiseerumisprotsesside ja sealjuures (uue) identiteediloomega, kus kõneleja „miksib“ oma keelde sotsiaalse grupi keelt, kuhu ta (veel) ei kuulu. Sobiv näide mitmekeelsest suhtluspraktikast on näiteks ka põimkeelsus (ing *translanguaging*) (Blackledge & Creese 2010; García & Li Wei 2014; Klaas-Lang 2021), milles kõnelejad kasutavad tähendusloomeks heteroglossilisi ressursse, võttes suhtluseks kasutusele oma erinevate keelte repertuaarid. Keelt ei saa seega taandada ainult selle kognitiivsele ja instrumentaalsele mõõtmele, vaid tuleks mõista selle olemuslikku intersubjektiivset ja sotsiaalset ning kehalist ja emotsionaalset dimensiooni (Busch 2017: 350).

2.2. Keeleregister

Registri mõiste lähtub samuti antropoloogiast ja keeleteadusest, kuid on algselt olnud seotud peamiselt funktsionalismi ja (Briti) kontekstualismiga (vt nt Léon 2007). Sotsiaalanthropoloogia rajaja Bronisław Malinowski (1923: 307) rõhutab situatiivse konteksti olulisust tähenduse tabamisel: „[N]ii nagu kõneldavate või kirjalike keelte reaalsuses on keelelise kontekstiga sõna pelgalt väljamõeldis ega tähenda iseenesest midagi, ei ole kõneldava elava keele reaalsuses lausungil mingit tähendust, välja arvatud olukorra kontekstis.“² Malinowski jaoks oli antropoloogiline perspektiiv keele mõistmiseks ainuvõimalik, filoloogia vaatepunkt seevastu fiktsionaalne ja ebaoluline. Teine Briti

2 „[E]xactly as in the reality of spoken or written languages, a word without *linguistic context* is a mere figment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in *the context of situation*.“

koolkonna esindaja, keeleteadlane John Rupert Firth (1950: 183) eristab situatiivset konteksti grammatikareeglitest, öeldes, et see põhineb asjasse pühendatud isikute rutiinil („*the repetitive routines of initiated persons*“).

Kumbki nendest teerajajatest ei kasutanud registri mõistet, mille üks kasutuselevõtjatest oli Firth'i õpilane, süsteemse funktsionaalse lingvistika rajaja Michael Alexander Kirkwood Halliday (Halliday jt 1964; Halliday 1978; Halliday & Hasan 2006). Tema käsitluses hõlmab register keelevahendeid, mis on omased konkreetsetes suhtlussituatsioonides osalejatele, st register on sotsiaalsest ja situatiivsest kontekstist sõltuv keelevariant (Halliday 2007: 207). Mõiste viitab konkreetsetele kõne- ja kirjutamisviisidele või -stiilidele. Registrid varieeruvad, kuna keelt kasutatakse erinevatel eesmärkidel, eri kontekstides ja eri sihtrühmade jaoks. Registreid tuntakse tavaliselt ära nende eripärase sõnavara, aga ka grammatika tõttu.

Eesti keeleteaduses on registreid mõtestanud ja uurinud Krista Kerge ja Tiit Hennoste kaasautoritega. Kerge (2000: 87) vahendab, et keelevahendite valik võib oleneda osaleja sotsiaalsest rollist (nt ülemusalluv) ja individuaalsest sotsiaalsest distantist (nt iga, sugu, sotsiaalne staatus, võim, solidaarsus, isikuomadused). Hennoste (2000: 17, 47) eristab eelkõige kirjalikku ja suulist teksti ehk kirja ja kõnet, mis on kõige üldisem liigitustasand, kuid eristada võib ka näiteks ametlikku ja argiregistrit. Suulise ja kirjaliku keele jaoks on seega erinevad keelevahendid, kasutakse erinevaid registreid, kuid teisalt sõltuvad keelevahendid ka sotsiaalsest kontekstist: mis eesmärgil, kellega ja mis suhtlusolukorras keelt kasutatakse. Viimastes uurimustes ongi Hennoste oma kaasautoritega (Hennoste jt 2022; Hennoste jt 2024) selgitanud välja näiteks erinevatesse registritesse sobivad diskursusmarkerid. Need uurimused näitavad selgelt registripõhist ressursside erinevust.

Emakeelne keelekasutaja toimib haridusest ja kogemusest sõltuvalt rohkem või vähem mugavalt erinevates suhtlussfäärides, nii suuliselt kui ka kirjalikult, valides situatsiooni jaoks sobilikud keelevahendid. Ometi pole emakeelse keelekasutaja registrite kasutamise vilumus n-ö kaasa sündinud, vaid kujuneb sotsialiseerumisprotsessis vastavalt vajadusele ja sobitumisele sotsiaalsesse ja kultuurilisse konteksti ehk siis mingi keelevariandi registriks kujunemise (ing *enregisterment*) kaudu, nagu on defineerinud keeleantropoloog Asif Agha (2003: 231). Analoogilise

registrite kujunemise, erinevatesse kontekstidesse sobitumise protsessi teeb läbi ka teise keele kõneleja. Teise keele kõnelejalgi on vaja aega ja kogemusi, et omandada registrid. Seda protsessi aitab lihtsustada keeleteadlikkus.

2.3. Keeleteadlikkus keeleõpetuses

Keeleteadlikkus õppija ja õpetaja vaatenurgast tähendab oskust analüüsida, kõrvutada ja ammutada vajalikku teavet leksikaalse ja grammatilise tähenduse kohta ning teha keelekasutuse kohta oletusi ja järeldusi (Jessner 2014:177). Need tegevused peaksid seega arendama õppija keelerepertuaari ja viima suhtluses sobiva registri valimiseni.

Kuigi keeleteadlikkuse uuringud käsitlevad paljuski just keele kognitiivset ja sotsiaalset domeeni, sh mitmekeelsust ning keelelist ja kultuurilist mitmekesisust (Frijns jt 2018; Svalberg 2015), on keeleteadlikkuse mõiste jõudnud nii esimese kui ka teise keele õpetusse (nt Svalberg 2007; James & Garrett 2013).

Eesti emakeeleõpetuse uuringutes rõhutatakse vajadust õpetada oskust näha ja kasutada keelt tervikuna nii lingvistilise kui ka sotsiaalse fenomenina, õpetada paigutama keelevahendeid sotsiaalse suhtluse teenistusse nii suulises kui ka kirjalikus toimeviisis (Aruvee 2023, Käpp & Tragel 2022). „Emakeeleõpetuse puhul seisneb keeleteadlikkus ennekõike kirjaliku keele peegeldamises – suuline keel on õpilasel kooli tülles olemas ja toimib meediumina niigi, seevastu kirjalikule keelele omane tihe ja asjalik lausestus sama loomulikult külge ei hakka,“ kirjutab Merilin Aruvee ajalehes Sirp (Aruvee 2022).

Teise keele kõneleja aga ei pruugi suulise keeleoskuse pagasiga kooli tulla ning seega nõuab arendamist nii suuline kui ka kirjalik register. Kuidas seda saavutada? Teise keele õpetusesse puutuvates uuringutes pööratakse palju tähelepanu õppija keeleteadlikkust stimuleerivale õpikeskkonnale, näiteks autentse konteksti tekitamisele ja õppijakesksusele (Borg 1994; Smit jt 2014; Svalberg 2007). Ühelt poolt aitab autentsete suhtlussituatsioonide loomine formaalses keeleõppes ehk keeletunnis tõepoolest kaasa suulise registri omandamisele. Mida rohkem autentset ja motiveerivat sisendit keeleomandaja tajub ning mida rohkem saab ta keelt ise autentsetes, motiveerivates ja turvalistes suhtlussituatsioonides kasutada, seda kiiremini ta konstruktsioonid arenevad ja seda

loomulikumaks need muutuvad (Mustonen 2015). Keeleõppijad vajavad aga siiski palju rohkem ja erinevat sihtkeelset sisendit, kui keeletund ja õpetaja pakkuda suudavad, nad vajavad võimalust suhelda teiste keelekasutajatega, koostööd, tähenduste „läbirääkimist“ (ingl *negotiating for meaning*) (Long 1983, 1996; Thornbury 2017), erinevates suhtlusolukordades ja -kontekstides praktiseerimist.

Keeleõppe eesmärk ei ole seega mitte „ideaalse“ keele selgeks õppimine, vaid funktsionaalse keeleoskuse saavutamine ehk suutlikkus tulla toime vajalike suhtlussituatsioonidega: saavutada oma suhtluseesmärk (Larsen-Freeman 2007). Teise keele kasutaja on esimese keele kasutajaga võrreldes ebasoodsamas olukorras, kui ta ei oska või ei saa valida oma vahetule sotsiaalsele olukorrale vastavat registrit. Ta ei pruugi suuta täielikult integreeruda vestlusse või ametlikumasse arutellu, kui ta vastab teistest osalejatest märgatavalt erinevalt. Keeleteadlikkuse arendamine teise keele õppes ei tähenda keele kohta väärtushinnangute andmist, see ei ole seotud otsustamisega, mis on „hea“ keelekasutus. Pigem võiks rääkida suutlikkusest otsustada, mis on sobilik keelekasutus, st mis on ühes või teises situatsioonis „hea register“. Hea ja sobiliku registri valimine tähendab kõigepealt valikute tegemist sõnavara, stiili, ka grammatika osas. Õpetajate jaoks võimaldab registriteadlikkus neil tuvastada ja keskenduda keelekasutuse mis tahes aspektile, milles õppija kõige rohkem abi vajab (Ling 2013; Chapman 1982: 113).

Meie artikli fookuses olevate vene dominantkeeleaga noorte keeleoskust on gümnaasiumi lõpetamisel ja ülikooli astumisel testitud riikliku keeleeksamiga. Nagu eespool kirjas, nõutakse Tartu Ülikooli astumisel eesti keele oskust tasemel B2, mille defineerimisel kasutatakse riigi juhendmaterjalides (HARNO: 80) Euroopa keeleõppe raamdokumendile tuginedes ka registri mõistet: „A-tasemega võrreldes iseloomustab B-tasemel keelekasutajat keelevahendite suurenenud varieerimisoskus ning registri- ja stiilitundlikkus, mitmekesisem teksti sidumisoskus.“ Iseseisva keelekasutaja B1- ja B2-taseme kirjeldustes pööratakse tähelepanu sellele, et alates tasemest B1 peaks keeleõppija oskama kasutada keelt erinevates suhtlussituatsioonides, nii ametlikus kui ka familiaarses, erinevaid vanuserühmi arvestades: „B1-tasemel tullakse paindlikult toime ka ebatavalisemates situatsioonides, osatakse asju üle küsida ning pärida üksikasjalikku infot; B2-tasemel saadakse hakkama ka ootamatutes ja erineva registrivajadusega olukordades“

(HARNO: 50), tulles järjest paremini toime registrivalikuga ning aina sobivamate idioomide valikuga. Akadeemilise konteksti jaoks on oluline märkus, et B2-tasemel keeleoskaja saab hästi hakkama kõrgkoolis loengute jälgimise ja seminaridel sõnavõtmisega (HARNO: 140).

Sotsiolingvistikulise pädevuse saavutamiseks soovib juhendmaterjal pöörata õpetamisel tähelepanu registrierinevustele: kinnisfraasid, ametlik ja neutraalne keelekasutus, neutraalne ja familiaarne keelekasutus, vaba keelekasutus (HARNO: 205).

Sotsiolingvistiline pädevus, keeleteadlikkus ja oskus valida oma keelerepertuaarist sobivaid vahendeid situatsioonist sõltuvalt on ideaal, mille poole teise keele õpetuses püüelda. Kuivõrd Eesti üldhariduskool annab selleks teadmised-oskused ja kui mugavalt teiskeelne kõneleja ennast eestikeelses (akadeemilises) keskkonnas tunneb? Oma artiklis püüamegi nendele küsimusele vastust otsida.

3. Andmekogumise metodoloogilised ja metoodilised valikud

Mõistmaks, missugust ettevalmistust, repertuaari ja registreid jätkuõppijad üldhariduskoolist, aga ka mujalt kaasa võtavad, uurisime venekeelse põhikooli lõpetanud Tartu Ülikooli üliõpilastelt nende keelelise kohanemise lugusid. Meie analüüs põhineb 2022. aasta veebruarist aprillini 24 poolstruktureeritud intervjuuga kogutud andmestikul. Kasutame kvalitatiivset meetodit, et uurida vähetuntud uurimisprobleemi ning mõista inimesi, kel ei pruugi olla võimalust oma häält kuuldavaks teha, ja nende igapäeva konteksti (Creswell & Poth 2023).

Meie käsutuses olid ülikooli vastuvõtuandmed üldkogumi ehk tudengite põhikooli õppekeele, soolise, valdkondliku ja õppekavadel põhineva jaotuse kohta, mida kasutasime mittetöenäosusliku sihipärase kvootvalimi moodustamisel (vt tabel 1).

Tabel 1. Valimi moodustamise protseduur, kohandatud Robinson (2014) põhjal.

nimetus	võtmevalikud	Kirjeldus
üldkogum	homogeenne (demograafiline, geograafiline, elukaart arvestav) (Robinson 2014) vs. heterogeenne	vene õppekeelega põhikooli lõpetanud TÜ tudengid, populatsiooni lõpetatud üldhariduskooli geograafiat arvestav
valimi suurus	väike vs. suur; küllastumise printsiipi arvestades (Guest, Namey & Chen 2020)	ligikaudne, piisav
valimi strateegia	juhuslik vs. mugavusvalim; sihipärane mittetõenäosuslik (Trost 1986)	soo ja valdkonna kvoodid, minimaalne arv; teoreetiline
valimi allikas	informantide kaasamine; rahalised motivaatorid (Yancey, Ortega & Kumanyika 2006)	TÜ listid, õppekorraldajad, lumepalli meetod, kinkekaardid

Valimi kvoodid lähtusid soolisest tasakaalust ja valdkondlikust esindatusest. Eeldasime, et üliõpilaste kohanemiskogemused varieeruvad nende lõikes kõige enam (vt Kaur & Sharma 2022). Erinevad valdkonnad esindavad keele- ja oskussõnavara poolest erinevaid õppekavasid. Soovisime kõrvale jätta esmakursuslased, kelle jaoks on esimene semester ja aasta kõige raskem kohanemise proovikivi (vt nt Gibney jt 2011), kuid otsustasime neli esmakursuslast siiski kaasata, sest informantide sõnul olid teiseks semestriks kohanemiskeskused möödas ja mõned neist olid uuel erialal otsast alustanud. Põhikooli asukoha jaotus esindab Eesti keelekeskkondade tüpoloogiat (Rannut 2005; Ehala & Koreinik 2021).

Selline valim kätkeb endas süsteemset kallutatust – meiega tulid vestlema üliõpilased, kes on enamasti kohanenud nii eesti keelekeskkonnas kui ka uues akadeemilises ümbruses, kuid valiidsuse tagamiseks on kvalitatiivsetes uuringutes muid võimalusi: kontekstitundlikkus, mis aitab vältida liigset üldistamist; protseduuriline rangus, mis puudutab nii adekvaatset valimit kui uurimisküsimuste olulisust; protseduuriline läbipaistvus koos uurija positsionaalsusega ning mõju ja olulisus, mil määral uuring panustab teooriasse või praktikasse (Yardly 2000; valideerimisstrateegiate kohta vt Creswell & Poth 2023). Meie uurijapositsioon on üliõpilasi ja nende valikuid toetav.

Tabel 2. Informantide profiil.

Sugu		
Mees	11	45,8%
Naine	13	54,2%
Õppeaasta		
1	4	16,7%
2	12	50,0%
3	7	29,2%
4	1	4,2%
Valdkond		
<i>Humaniora (H)</i>	5	20,8%
<i>Realia et Naturalia (RN)</i>	5	20,8%
<i>Medicina (M)</i>	4	16,7%
<i>Socialia (S)</i>	10	41,7%
Asula, kus põhikool lõpetati		
Narva	7	29,2%
Kohtla-Järve	1	4,2%
Jõhvi	1	4,2%
Sillamäe	1	4,2%
Mustvee	1	4,2%
Tartu	3	12,5%
Tallinn	8	33,3%
Maardu	1	4,2%
Valga	1	4,2%

Meiega ühendust võtnud tudengitele tutvustasime uuringu eesmärgi, mille järel nad allkirjastasid info- ja nõusolekulehed. Kasutasime osaliselt narratiivset meetodit, millega palusime neil jagada retrospektiivselt oma kogemusi üldhariduskoolist ülikooli asudes ning võrrelda õppimist neis haridusastmeti. Intervjuu käigus esitasime täpsustavaid küsimusi registrite kohta. Intervjueerijad olid artikli autorid. Pooled intervjuud toimusid vastaja valikul eesti, pooled vene keeles. Kõik informandid on artiklis esitatud anonüümselt. Metaandmetest on esitatud üliõpilase õppevaldkond (M, H, S, RN), sugu (M, N), (vt tabel 2) ning intervjuu kuupäev. Venekeelsete salvestuste automaatseks transkribeerimiseks kasutasime kommertstarkvara Trint (trint.com), eestikeelsete salvestuste

puhul kasutasime TTÜ keeletehnoloogia labori veebipõhist kõnetuvastust (Alumäe, Tilk & Asadullah 2018). Masintranskriptsioonid kontrollisime ja ebatäpsused parandasime ise või kasutasime üliõpilaste abi: eristatud on kõnevoorud, tähistatud on pausid ja tuvastatud sõnad (nt koodivahetus). Transkriptsioonid arvestavad suulise kõne eripära ja autentset kõnepruuki. Transkriptsioonide märgendamiseks kasutasime eestikeelsete tekstide puhul Atlas.ti tarkvara ja venekeelsete puhul QCAMap.org vabavara. Mõlemat allandmestikku märgendasid ehk kodeerisid teineteisest sõltumata kaks uurijat. Kasutati deduktiivset ja induktiivset kodeerimist, mille deduktiivses etapis valisime välja uurimisküsimustega seostuvad teemad ja seejärel märgendasime allteemade avastamiseks, tulemuste mõistmiseks ja seletamiseks lausungeid induktiivselt (Bingham 2023). Järgnevas peatükis kasutatud venekeelseid tsitaate on tõlkinud artikli autorid.

4. Tulemused

Tulemuste osa esitame nelja alapeatükina: (a) hinnang eelkõige iseenda ja mõningal määral ka teiste vene dominantkeelega üliõpilaste eesti keele oskusele; (b) eesti keele oskuse (eba)piisavus ülikoolis; (c) eesti keele kasutamise (eba)mugavus ülikoolis ning (d) strateegiad, mille abil eesti keele oskuse ebapiisavusest ja kasutamise ebamugavusest üle saada.

4.1. Milliseks oma eesti keele oskust hinnatakse?

Kui palusime informantidel vabas vormis kirjeldada oma eesti keele oskust, viitasid nad oma keeleoskusele hinnangut andes korduvalt riigieksami tulemusele, näiteks „lõpueksam oli üheksakümmend viis punkti midagi“ (13_RN_N_0403), „mu eesti keel pole üldse nii halb /--/ 99 palli 100st“ (14_S_N_2403). Rõhutati ka, et lõpetati gümnaasium kuld- või hõbemedaliga, või mainiti koguni n-ö oiviku sündroomi (02_M_N_1702, 10_M_N_1802), mida võib tõlgendada perfektsionismitaotlusega kõiges, ka oma teiskeelses väljendusvõimekuses. Ühel tudengil, kes oli lõpetanud eestikeelse gümnaasiumi ja sooritanud eesti keele emakeelena riigieksami, oli raskusi oma keeleoskusele hinnangu andmisega (näide 1). Kuna ta oli käinud koolis

koos eesti emakeelega noortega, esitas ta hinnangu oma keeleoskusele kaaslaste peegeldatu kaudu, öeldes, et klassikaaslased on öelnud, et tema suuline eesti keel on hea.

1. *eesti keelega mul on raskem öelda kuna (...) eesti koolis kui sa lõpetad eesti keelt [eesti emakeelena eksamiga] sul ei ole mingit taset / seal on lihtsalt eesti keel ja sulgudes emakeel (05_H_N_1802)*

Riigieksami tulemus võib mõjutada ka keeleomandamise edasist käiku, sest need, kes on saanud riigieksamil C1-taseme, kipuvad pigem arvama, et neil pole ülikoolis eesti keele õpet enam vaja (03_S_N_1502). Kuigi ülikoolis pakutavad eesti keele kursused on kättesaadavad ja suunatud kõigile, peavad intervjueeritud üliõpilased kursusi vajalikuks neile, kelle eksamitulemus jäi alla B2. Ometi leidub neidki, kes on ülikoolis sissejuhatavalt eesti keelt õppinud, hinnates nende kursuste panust just grammatikaoskuste arendamisel (22_H_M_1703). Tartu Ülikooli sisseastumisel suunatakse need, kelle eesti keele eksami tulemus jäi alla B2, kohustuslikus korras sooritama ülikooli keeletesti. Meie intervjueeritute seas testi sooritanuid polnud, küll aga viitab mõni meie intervjueeritud üliõpilastest oma kaaslaste rahulolematusele testitulemustega, kui riigieksami järgi oli keeletase kõrgem kui ülikooli keeletesti järgi. Intervjuude analüüs viitab seega tudengite vähesele teadlikkusele sellest, mis on keeleoskus ning mida mõõdetakse eksamite ja testidega.

Siiski väljendavad üliõpilased intervjuu käigus korduvalt seda, et nende keeleoskus sõltub keelekasutamise kontekstist, st paigast, vestluskaaslastest, teemast, keelekasutamise eesmärgist ning keele suulisest ja kirjalikust kasutusviisist. Näiteks kirjeldavad üliõpilased, et Ida-Virumaal elades läks neil eesti keele tundides väga hästi, nad olid väga head õpilased ja sooritasid riigieksami väga heale tulemusele. Elukohta vahetades ja Tartusse õppima tulles mõistsid nad, et nende eesti keele oskus pole sugugi nii hea, kui nad olid arvanud. On ka teisi, kes ütlevad intervjuudes, et nende eesti keele oskus oli koolis hea, nende akadeemiline keeleoskus on endiselt hea ning ülikoolis neil eesti keelega probleeme ei ole, küll aga väljaspool. Leidub aga neidki, kes ütlevad otse, et nende eesti keele kasutus piirdubki vaid ülikooli ja õpitava ainevaldkonnaga ning eesti kõnekeele oskus on „pigem väga halb“ (18_RN_M 0403).

Tehakse vahet temaatilistel registritel, öeldes, et keeleoskus sõltub teemast ja mõnel võõramal või harvem käsitletaval teemal on raskem ennast väljendada. Need võivad olla olmeteemad, näiteks „koolis me küll käsitlesime, aga ma pole neid [argisõnavara, olmesõnavara] kaua kasutanud“ (21_H_N_1803); mingid nimetused, mida õpetati kunagi koolis, või värvikad [omadussõnadega] kirjeldused (18_N_M_0403). Mitmed lihtsalt ei armasta eksida või kardavad seda teha (02_M_N_1702, 21_H_N_1803, vt näide 2), näiteks „kardan rääkida, äkki eksin ja nad hakkavad naerma“ (22_H_M_1703); mõnel on piinlik eksida ja saata õppejõule „rumalate grammatikavigadega töö“ (10_M_N_1802); mõnelgi on ebakindlusest lähtuv vajadus kõnelemisel eriliselt keskenduda, näiteks „mul tuleb väga kõvasti keskenduda eesti keelele, et seda hästi rääkida“ (21_H_N_1803).

2. *ma saan aru / kust see tuleb / tean, kuidas selle vastu võidelda / olen leidnud viise, aga ikkagi on see tunne / mis mul esimesena rinnus üles kerkib / pagan ma eksisin / pagan mind mõisteti valesti* (21_H_N_1803)

Igal juhul on „omade ringis“ ehk vene keelt kõnelevate tudengite seitsis lihtsam (19_S_M_1703, 22_H_M_1703), eriti kui „on vaja arutada pigem selliseid igapäevaseid asju“.

Mõnikord ollakse rahuolematud oma edenemisega keelepädevuse omandamisel, näiteks ollakse eesti keelt juba pikalt, alates kolmandast klassist õppinud, aga ikkagi pole saavutatud taset, millega ise rahul olla (20_H_M_1803). Üheks aeglase edenemise põhjuseks pakutakse muuhulgas asjaolu, et üldhariduskoolis õpetajad vaheldusid, ning tõdetakse, et oldi siiani mugavustsoonis, millest alles Tartus piltlikult öeldes „välja tõugati“; et venekeelses keskkonnas, peres, koolis, sõpruskonnas elades ja toimides ei saanudki leida eestikeelseid tuttavaid, parandades oma sõnastust – „oleksin ju võinud neid leida, aga nii oli mugavam“ (21_H_N_1803).

Intervjuudest selgub, et oma suulist eesti keele eneseväljendusoskust hinnatakse nii kõrgemaks kui madalamaks kui kirjalikku väljendusoskust. Esineb mõlemat: osa informantidest arvab, et eesti keele suuline kasutamine on raske, kuna neil on olnud vähe sisendit, ja seetõttu arvatakse oma kirjalik keel olevat parem kui suuline: „vahel ei suuda selgitada /.../ kui tahan õppejõule midagi selgitada, õppejõud püüab aru saada ja saab ka aru“ (20_H_M_1803). Suulise keelerepertuaari

puuduse taga nähakse eelkõige eestikeelse praktika puudust kooli ajal, sest „sõbrad olid kõik venekeelsed, ümbruskond oli venekeelne /.../ ja nüüd see annab tunda /.../“ (20_H_M_1803).

Ka meediumi raames tehakse eristusi, öeldes, et teatud tekste (ülikoolis pikemaid kirjatöid, nt esseid, referaate, lõputöid) on raske kirjutada või teatud inimestega on raske suhelda. Eraldi tuuakse välja võõrad inimesed, kellega on raskem suhelda kui tuttavatega, ning eriti eestikeelsed noored, ka õpingukaaslased, kelle keelekasutus erineb koolis õpitud kirjakeelest ja kellega on seetõttu keeruline (näide 3).

3. *kui see on lihtsalt vestlus mingi noorukitega / siis nagu selle slängi probleem tuleb / et nagu slängi me ei tea / me ei ole seda õppinud* (09_M_N_1802)

Mõni teine teeb vahet retseptiivsel ja produktiivsel keelekasutusel ning ütleb, et tal on lihtsam lugeda ja kõnest aru saada kui ise kirjutada ja rääkida (18_RN_M_1403). Kuigi E2 eksami rääkimisosa võis olla sooritatud maksimumpunktidele, siis see osa oli „liiga lihtne, ei olnud üldse sarnane tegelikule suhtlusele“ (19_S_M_1703). Mõnel on aga raskusi lugemisega, võrreldes kuuldust arusaamisega (19_S_M_1703), mis viitab taas keelepraktika vähesusele või puudumisele. Kiiret reageerimist vajavad keeleolukorrad on keerulised. Mitmel juhul lihtsalt kardetakse rääkida (20_H_M_1803, 21_H_N_1803), mis võib tähendada, et hoidutakse rääkimast.

Küsisime intervjuudes ka teiste vene dominantkeelega üliõpilaste kohanemise kohta ülikoolis. Intervjueeritud tudengid on märganud, et nende kaaslastel võib olla rohkem raskusi eesti keelega kui neil endil (näide 4). Rõhutatakse, et leidub teisi üliõpilasi, kellel on puuduliku keeleoskuse tõttu raske: „mõnikord nad istuvad loengutel ja ei saa aru, millest räägib professor“ (06_RN_N_1702).

4. *need on ju kuidagi seda eesti keele riigieksamit sooritanud / et mingi keeleoskus küll on olemas / lihtsalt see ei ole nii et nad saavad nagu vabalt suhelda kogu aeg* (09_M_N_1802)

4.2. Kui piisavaks peetakse oma eesti keele oskust ülikooli kontekstis?

Kui on käidud kakskeelses gümnaasiumis, siis üldiselt hinnatakse, et koolist saadud eesti keele ettevalmistus ei olnud ülikooliks piisav. Teisel arvamusel on need, kes käisid eestikeelses gümnaasiumis, lasteaias või huviringis, mis on aidanud neil saavutada enam-vähem tasakaalus kakskeelsuse (näide 5).

5. *arvan et räägin eesti keelt sama hästi kui vene keelt / ja mul ei ole probleeme lugemisega ega inimestega suhtlemisega / võib-olla tunnen / et mul ei ole mõnikord piisavalt sõnavara / vot see on suurim probleem* (24_S_M_1803)

Seega hinnatakse, et keeleline (eba)piisavus ülikoolis alustades sõltub varasemast kogemusest õppekeelega. Ülikooliõpingute algust (esimesi nädalaid, esimest semestrit) hinnatakse raskeks, tunti keelebarjääri – „kolisin siia ja sain aru, et ma põhimõtteliselt eesti keelt ei räägi“ (13_RN_N_0403) –, eriti kui Tartu ja ülikooli keelekeskkonna tõttu oli ümberringi rohkelt eesti dominantkeelega üliõpilasi. Näiteks ütleb üks intervjuueritu, et õppejõududest sai ta hästi aru, aga kursusekaaslastest üldse mitte (näide 6).

6. *hull oli selles mõttes et ma sain aru mis õppejõud rääkis nagu tundides / aga siin kõrval olid mu kursusekaaslased kes rääkisid ka vahepeal / ja ma ei saandki midagi aru nagu üldse* (13_RN_N_0403)

Igal juhul võivad vene dominantkeelega tudengitel eestikeelse õppetööga kaasneda topelttöö ja -koormus: „meil kulub kaks korda rohkem vaeva, sest me peame seda oma peas tõlkima“ (15_S_N_0804, vt näide 7); ei jõuta ka märkmeid teha, sest keskendutakse loengust arusaamisele (10_M_N_1802). Eriala õppimine võib seega vene dominantkeelega üliõpilaselt nõuda rohkem aega kui eesti dominantkeelega üliõpilaselt. Lisaks toovad informandid esile pikki, uute terminitega teises keeles loenguid – „umbes neli tundi tuleb keskenduda“ (15_S_N_0804) –, kus õppejõu kõnetempo võib olla nii kiire, et on raske jälgida (2_M_N_1702, 15_S_N_0804); suulisest eesti keelest on raske aru saada, sest „kõnelejal võib [üliõpilase arvates] olla võrukeelne aktsent“ (01_S_M_0303), ja kui midagi, näiteks mõni väike detail, jääb

vahele, läheb mõte kaotsi; „on raske taas keskenduda, kuigi jutu üldine mõte on arusaadav“ (2_ME_N_1702).

7. *nii et kui ma kuulan õpetajat / ei saa ma märkmeid teha / mul ei ole aega kõike üles kirjutada / sest eesti keeles räägitakse kiiresti / kui ma lõpuks aru saan hakkamata lause algust kirjutama / läheb õpetaja läheb teise teema juurde / nii ma istun ja kuulan ja püüan aru saada / aga alati ei õnnestu / sellepärast on mul kodus topelttöö / et lugeda / kõik märkmed ja õpikud läbi ja tõlkida endale midagi /--/ topeltkoormus (10_M_N_1802)*

Lisaks õpingute alguses kogetud raskustele arusaamisega ning ülikooliõpingute jaoks tehtavale topelttööle tuuakse intervjuudes välja oma keeleoskuse ebapiisavus ülikoolis kirjalikke töid tehes ja suulistes seminarides kaasa lüües. Kirjalikes töodes ei suudeta end ootuspäraselt kirjakeeles väljendada ning suulistes seminarides ei suudeta oma mõtet piisavalt kiiresti sõnadesse panna, et see sobivas kohas välja öelda.

Hoolimata sellest, et intervjuueeritud üliõpilased hindavad oma eesti keele oskust teatud õppetööga seotud olukordades ebapiisavaks, ei ole need üliõpilased enamasti käinud eesti keele lisakursustel. Kas hinnatakse oma keeleoskust piisavaks või on peaeesmärk omandada erialased teadmised; see võtab aega ja jaksu ning keelekursuste jaoks ei pruugi õppeplaanis ja õppetööle lisaks tehtavale palgatööle ööpäevas ruumi jääda.

4.3. Kui mugav on üliõpilastel eesti keelt ülikoolis kasutada?

Mitmel puhul mainivad informandid intervjuudes keelekasutamise mugavust, esiteks näiteks juba intervjuu läbiviimisel keelt valides: „minu jaoks oleks mugavam ikka nagu eesti keeles“ (09_M_N_1802) või hoopis „võiks intervjuud vene keeles teha, siis saan rohkem rääkida“ (10_M_N_1802). Mugavust mainitakse ka õppematerjalide valiku puhul. Näiteks peab üks informant mugavamaks kasutada eestikeelseid õppematerjale, sest ta on erialase terminoloogia juba omandanud, võrreldes venekeelsete materjalidega, mis tekitavad talle ebamugavust, kuna ta ei tunne venekeelset erialast sõnavara. Mõned informandid peavad ebamugavaks suhtlemist eestikeelsete eakaaslastega, mitmes keeles õppimist ja tegutsemist, eri keelte vahel liikumist, (õppe)keelekeskkonna vahetamist (vt näide 8), sedagi, et need tegevused on ajakulukad.

Ebamugavustunne võib tekkida muuhulgas sellestki, et oldi ette kujutanud ülikooli teisiti, kui see on, ka keelelises mõttes.

8. *kuna minu kool oli nagu peaaegu täiesti vene [-keelne] / ja mul oli väga vähe eesti keele praktikat kui ma õppisin koolis / kui ma läksin ülikooli ja nagu kõik oli eesti keeles / ma olin nagu väga mul oli väga ebamugav* (07_S_N_0403)

Samas on informante, kes ütlevad, et puudulik keeleoskus võib tekitada küll ebamugavust, mida tuleb aga edasijõudmiseks ületada: kui täna on mugav, on millalgi enne olnud ebamugav. Mõnikord aitab mugavust saavutada enda ebamugavasse olukorda panemine ehk mugavustsoonist välja minek. Näiteks oli üks informant läinud õppima eestikeelsesse gümnaasiumi, mis oli küll ebamugav valik, kuid ülikoolis on tal juba kergem ja mugavam. Üks üliõpilane nendib intervjuus, et COVIDi ajal oli palju kirjalikke töid ja vähe suulisi ülesandeid ning see oli mugav, aga küsib seejuures ise, kas see oli ka kasulik (07_S_N_0403).

Kuivõrd on mugavus seotud keeleteadlikkuse ja -repertuaariga? Kui üliõpilane on palju kogenud, puutunud kokku erinevate kõnelejatega ja saanud osa erinevatest suhtlusolukordadest, siis tunneb ta teatud mugavust, st sellisel juhul võib mugavust määratleda kui registrerite vahel vabalt liikumist.

4.4. Mida tehakse, et ebamugavusest üle saada?

Eesti keele oskuse ebapiisavust või selle kasutamise ebamugavust kirjalike tekstide koostamisel aitavad informantidel leevendada mitmed abivahendid ja tegutsemisviisid. Esiteks toome välja (veebi) sõnastikud, tõlkerakendused ja interneti: kui on raske aru saada, siis tõlgitakse materjal vene või inglise keelde, otsitakse lisamaterjali vene või inglise keeles. Teatud enda jaoks keerulisi aineid ja teemasid (näitena toodi Monte Carlo meetodid, matemaatiline analüüs) eesti keeles õppida võivad aidata nii vene- kui ka ingliskeelsed õppematerjalid (11_RN_0403, 18_RN_M_0403), et siis „kahe keele põhjalsisust aru saada“ (18_RN_M_0403). Näiteks ladina keele õppimisel on informandi arvates vene keelest „üllataval kombel“ rohkem kasu kui eesti keele oskusest, kuna tudeng tõlgib ladina keele materjalid esmalt vene keelde, et aru saada (21_H_N_1803).

Seminaride sõnavõtude puhul aitab esitatava teksti kirjanemine ja mahalugemine: „kui me teeme esitlusi siis nad peavad endale nagu noh terve tekst kirjutama / ja nad lihtsalt loevad seda ette“ (09_S_M_1802). Need on ajamahukad toimetulekustrateegiad.

Palutakse selgitusi ja abi või otsitakse suhtlemisvõimalusi kaas-inimestega, näiteks palutakse õppejõult selgitusi, sealjuures vene või inglise keeles, ja küsitakse abi teistelt vene dominantkeelega tudengitelt. Selline strateegia aitab ülikoolis hakkama saada. Mitu informanti tõi välja, et õppejõud näitavad ise initsiatiivi ja pakuvad abi (näide 9), kui teavad, et „loengus on venekeelseid üliõpilasi, siis tulevad ja küsivad, kas kõik on arusaadav“ (19_S_M_1703), „lubavad oma mingeid mõtteid ka vene keeles väljendada“ (21_H_N_1803). Vene dominantkeelega õppejõud võib aidata tudengil kohaneda, näiteks „ta ise [õppejõud] /--/ kasvas üles eestikeelses keskkonnas ja seetõttu sain hästi õppetööga kohaneda“ (20_H_M_1803).

9. *esimesel kursusel oli meil [õppeaine ja õppejõu nimi] /--/ ja ta lubas no näiteks mingeid asju / kui ei suuda kuidagi eesti keeles meelde jätta / kuna ta ise jagab ainet ka vene keeles / ta lubas mingeid märkmeid teha vene keeles / ilmselt pole see ka super õige / aga kui ikka kuidagi ei saa siis see pole ka halb / ja vahel ta selgitas midagi pärast vene keeles* (11_RN_N_0403)

Teiste keelte kasutamine aitab toime tulla eesti keeles suhtlemisel, näiteks aitab suhtluses teiste noortega see, et eesti dominantkeelega noorte hulgas on tavapärane kasutada inglise keelt: „ma lihtsalt ei tea sõnu selleks / siis no ma kas üritan inglise keeles midagi öelda“ (13_RN_N_0403). Üldiselt ei ole vigu teha meeldiv, eriti kui tekst on mõeldud teistele lugemiseks (14_S_N_2403). Ometi on neid, kellele meeldib, kui neid parandatakse: „kui ma ütlen midagi eesti keeles valesti ja mind parandatakse, siis ma ütlen aitäh ja edasi räägin õigesti“ (19_S_M_1703). Hea on siis, kui on omast käest võtta lähedane inimene, näiteks eesti keelt oskav ema. Abi palutakse eestikeelsetelt (ülikooli)kaaslastelt, kes kontrollivad enne mahuka projekti esitamist teksti keeleliselt (14_S_N_2403). Sama informant juhib muuhulgas tähelepanu asjaolule, et kuigi tema töös ei pruugi olla palju vigu, „eesti keelt emakeelena valdaja ütleb ja kirjutab neid asju ikkagi erinevalt kui teiskeelne kõneleja“ (14_S_N_2403).

On neid, kes ei lähe kergema vastupanu teed, näiteks ei kasuta venekeelseid materjale (02_M_N_1702, 03_S_N_1502), kuna erinevates keeltes on ainet struktureerida keeruline ja „tõlkimine võtab rohkem aega“, juhtides tähelepanu sellele, et kui materjal kohe eesti keeles omandada, siis „pärast on lihtsam“ (02_M_N_1702). Võidakse teha kokkulepe kaastudengiga, et ei minda raskuse ilmnedes inglise keele peale üle (21_H_N_1803). Mõni katsub aeglasemalt rääkida ja meenutada õigeid käandeid või sõnu.

Ülikoolis toimetulemiseks kasutatakse ka vaikimise ja vältimise strateegiaid: välditakse kursusi, mille raames korraldatakse seminare ja antakse suulisi ülesandeid; seminarides „pigem vaikitakse, et mitte teha grammatikavigu“ (02_M_N_1702), isegi kui teatakse vastust, või lastakse rühmatöö puhul kellelgi teisel kõneleda, et saada parem hinne: „/--/ kui sa tahad rohkem punkte saada siis on paljem- [palju] parem kui räägiks see kes räägib paremini /--/ eesti keelt“ (03_S_N_1502). Vältimine võib viia samas nii kaugele, et jäetakse valimata eesti õppekeelega ained ja nende asemel võetakse ingliskeelseid aineid (nt (vaba)aineteks). Üks informant tunnistab, et näeb vaikimises probleemi ja töötab selle kallal, et siiski suuta suusõnaliselt küsimustele vastata, kui tal on, mida öelda (02_M_N_1702).

Toimetulekule aitavad kaasa usk, lootus ja vedamine, näiteks ütleb üliõpilane, et tal õnnestus minna ülikooli koroona-aastal, seetõttu tal vedas ja ta pidi vähem suuliselt suhtlema (näide 10).

10. *mul õnnestus / ma ei tea kas õnnestus või mitte / aga ma läksin ülikooli selles koroona aastas /.../ meil oli palju nagu ki- kirjalikke tööd / ja väga vähe suulisi tööd / ja seepärast see oli nagu palju lihtsam / kui ma ootasin* (07_S_N_0403)

Teine tudeng tõdeb, et teda aitas usk endasse, ja kuna vanemal kursusel õppivad arstitudengid hoiatasid raskuste eest, oli ta juba moraalselt valmistunud, et eesti keelega tuleb raskusi, mis nüüd on „pooleteise aastaga“ seljataha jäänud; lisaks on tal „õnnestunud õpingute kõrvalt tööl käies just eesti kõnekeelt praktiseerida“ (02_M_N_1702).

Vedamiseks peetakse ka võimalust luua suhteid eesti dominantkeelena kõnelejatega, eriti eakaaslastega, näiteks ühiselamus (näide 11), kusjuures juhitakse tähelepanu asjaolule, et sellist eestikeelset suhtlust aitab edendada see, et ei kardeta vigu teha. Eestikeelses töökeskkonnas

töö leidmine aitab samuti üle saada keelelisest ebamugavusest, nii seetõttu, et saab tihti suhelda või peab tihti suhtlema eesti keeles, aga ka sellepärast, et puututakse kokku avatud meelega inimestega, kes ei pane pahaks, et vene dominantkeelega kõnelejad kasutavad eesti keelt oma-moodi (näide 12).

11. *mul oli temaga [eesti toanaabriga] palju mugavam rääkida / sest ma ei kartnud / et ma näiteks eksin / ja ma ei kartnud / et mind ei mõisteta / sest kui mind ei mõistetud / võisin lihtsalt uuesti ümber sõnastada / uuesti proovida* (21_H_N_1803).
12. *ma sain aru / et räägivad palju halvem kui mina eesti keeles / et ma kuulsin lihtsalt nagu viga viga viga need grammatilised / aga keegi ei pööra sellele nagu absoluutselt tähelepanu / nagu kõik saavad aru / kõik absoluutselt nagu rahulikult nendega räägivad / ja ma lihtsalt hakkasin aru saama / et no tegelikult inimestel on ükskõik* (09_M_N_1802).

Nüüdse olukorraga aitavad hakkama saada varasemad otsused, sh varasemas elus vanemate tehtud valikud või antud soovitused, näiteks minna venekeelse põhikooli lõpetamise järel eestikeelsesse gümnaasiumisse, et hiljem oleks lihtsam edasi minna ülikooli (näide 13). Samuti on aidanud õppimine keelekümbelusklassis (14_S_N_2403). Ka otsus tulla ülikooli õppima eestikeelsesse keskkonda on midagi, mis aitab: „tegelikult on paljud inimesed öelnud, ja ma olen sellega nõus, et just ülikoolis õppimine aitab eesti keelt õppida“ (01_S_M_0303). Tundub, et „esimene aasta, esimene semester olid kõige raskemad just keelebarjääri tõttu, aga mida edasi, mida enam eestikeelses suhtlusingis olla, läheb kergemaks“ (11_RN_N_0403).

13. *isa ütles et kui sa praegu teed seda valikut / nagu eesti kooli suuna / siis sul ülikoolis on palju lihtsam /.../ ma olen väga õnnelik / et tegin seda valikut / et läksin eesti kooli / kuna praegu ülikoolis on palju lihtsam kui nendele / kes lõpetasid lihtsalt vene kooli* (05_H_N_2102)

Lisaks tuuakse välja mitmeid keeleomandamist toetanud tegureid varasemast elust, näiteks koduõpetajad, lasteaed, huviharidus, iluvõimlemine, korvpallitreenn (18_RN_M_0403), jalgpalliklubi (näide 14), õpilasvahetus.

14. *12aastaselt oma elus läksin üle teise meeskonda juba eesti [klubi nimi] / kus kõik isegi enamik inimesi on eestikeelsed (24_S_M_1803)*

Samas – kui näiteks eestikeelne lasteaed või muud tegevused võisid informandile anda hea eesti keele oskuse, siis järgnevas venekeelses õpi- ja suhtluskeskkonnas võib väikelapseas omandatud keeleoskus kaduda (näide 15).

15. *aga ma käisin algselt eesti lasteaias / isegi kahes lasteaias / ja seal rääkisin kogu aeg eesti keelt / nii et ma arvan / et mul oli tol ajal väga hea eesti keele tase / siis läksin vene kooli / ja tänu sellele hakkasin venelastega rohkem suhtlema / ja siis kadus mu keel ära / ja väljaspool kooli ma ei suhelnud nii palju otseselt (15_S_N_0804)*

Mõned tudengid on proovinud kõike: käinud eesti keele kursustel, sh Innove korraldatud kursustel; õppinud „kõike seda, mida õpetajad koolis andsid“; käinud „ka erinevates projektides“; osalenud õpilasvahetuses, näiteks „kolm nädalat eesti koolis eesti gümnaasiumis“; ka eesti peres elanud. Ollakse nõus, et venekeelses keskkonnas elamine lihtsalt pole andnud võimalust „reaalses elus eesti keeles suhelda“ (20_H_M_1803). Mõnikord on proovitud minna õppima mujale, eestikeelses keskkonda, aga püüded – õpilasvahetus, koolivahetus – pole erinevatel põhjustel vilja kandnud, sest uus kool või kodulinn polnud motiveeriv: tase oli kodukoolist madalam ja võõras linnas polnud midagi peale hakata, kuid ometi võimaldas see mõista, kuidas „eestlased elavad ja millest mõtlevad“ (01_S_M_0303). Ühel juhul ei võetud uues koolis uustulnukat omaks – eesti keele tase oli hea, kuid (vahetunnis) polnud kellegagi suhelda (näide 16). Teisel juhul jäi eestikeelses gümnaasiumisse minek põhikoolist saadud eesti keele oskuse taha pidama – see nullis ära matemaatika ja keemia sisseastumiskatsete tulemused (02_MED_N_1702). Kolmandal juhul tundus abiturienti tööle võtnud tööandjale, et on parem, kui ta klientidega ei suhtle, ja noor pandi hoopis koristama, mistõttu ei saanud asja eesti keele praktiseerimisest väljaspool kooli.

16. *aineteadmised tulid [eestikeelsesse gümnaasiumi minnes] mulle üsna lihtsalt kätte / sest ma õppisin 10. klassini pooleldi eesti keeles / see oli siis keelekümblusklass ja mul oli hea eesti keele tase / aga mind ei võtnud [uues koolis] klassikaaslased eriti omaks / ja mul ei olnud vahetunnis kellegagi rääkida / sest nad kõik olid samadest koolidest ja nad kõik tundsid üksteist / ja ma olin seal üksi ja ma tundsin et ei see koht ei ole minu jaoks (10_M_N_1802)*

Kuigi informandid peavad väga õigeaks oma otsust tulla kõrgharidust omandama just Tartusse, eestikeelsesse keskkonda, on nii mõnigi ülikooli lõpetamise järgse elu osas skeptiline, näiteks oletades, et tööturul tehakse sama eriala lõpetanud eestlastel ja venekeelsetel ikka vahet, ja vihjates muuhulgas korporatiivsetele valikutele, st tööle „võetakse isiklikust“ sidemest lähtuvalt (14_S_N_2403). Kui ülikooliõpingutel antakse vigadega kõnelemine andeks, siis kui hiljem näiteks töökuulutuses otsitakse hea eesti keelega töötajat, siis kardetakse nõuetele mitte vastata (20_H_M_1803). Tunnistatakse samas ka ise oma eesti keele repertuaari ebapiisavust, st „vene keele kui emakeele pädevus lubaks samal ajal töötada juhtival positsioonil“, aga „keskpärane eesti keele oskus on selleks ebapiisav“ (20_H_M_1803).

5. Kokkuvõttev arutelu

Artiklis analüüsisime vene dominantkeelega üliõpilaste keelelist kohanemist eestikeelses rahvusvahelises ülikoolis ja eestikeelses suhtluskeskkonnas, nagu seda pakuvad Tartu linn ja Tartu Ülikool. Paigutasime fookusesse üliõpilaste keelerepertuaari piisavuse või ebapiisavuse nii õpinguteks ülikoolis kui ka suhtlemiseks erinevates kontekstides, st erinevates keeleregistrites. Ühelt poolt püüdsime mõista, mis repertuaariga vene dominantkeelega tudeng ülikooli tuleb, st kui-võrd pakuvad üldhariduskoolist saadud eesti keele oskus ja väga head tulemused E2 riigieksamil üliõpilasele piisava kindlustunde akadeemilises keskkonnas ja mujalgi mugavalt eesti keeles suhelda, olukorrale ja suhtluspartneri(te)le sobilikku registrit kasutada. Teiselt poolt otsisime vastust küsimusele, mis probleeme vene dominantkeelega üliõpilased oma keelelise kohanemise protsessis sedastavad ja millised on üliõpilaste strateegiad, et neid probleeme ületada.

Keelerepertuaar ja -registrid, mugavus suhtlemisel. E2 õpet alus- ja üldhariduses reguleerivates ja suunavates juhendmaterjalides (HARNO) on keeleteadlikkuse kasvatamisele, registripädevuse ja suhtlusmugavuse saavutamisele pööranud palju tähelepanu, kuid oma uuringu põhjal peame esile tooma, et venekeelsest keskkonnast ja eesti-vene kakskeelsest gümnaasiumist ülikooli õppima asunud noored tunnetavad nii eestikeelses akadeemilises kui ka igapäevases suhtluses, et nende seni omandatud eesti keele oskusest jääb vajaka. Keelekeskkonna muutused, näiteks turvalisest klassiruumi keelesuhtlusest väljaastumine, tekitavad teiskeelses kõnelejas pingeid ja ebamugavust (Blommaert jt 2005: 198; Muñoz-Basols 2019), kuna ootamatult selgub, et Ida-Virumaal ja koolis kogetud väga hea eesti keele oskus osutub eestikeelses keskkonnas elades ja õppides ebapiisavaks.

Üliõpilaste hinnang oma eesti keele oskusele enne ülikooli astumist põhineb suurel määral E2 riigieksamitulemustel, mis Tartu Ülikooli sisseastunudel on enamasti väga head. Eesti keeles ollakse harjunud suhtlema kooli-, kuid mitte igapäevaelu keskkonnas. Selline taust annab üliõpilasele signaali, et tema eesti keele oskus on piisav, ja enesekindluse, et ei vajata mingeidki eesti keele lisakursusi ülikooli õpingute alguses, nagu ka meie intervjuudest ilmnes. Seda suurem on üliõpilaste šokk ülikooli tülles, kus selgub, et maksimumilähedane tulemus E2 riigieksamil ei taga eesti keelest arusaamist ega piisavalt mugavat eneseväljendust erinevates suhtlussituatsioonides. „Kas teie professorid räägivad siin võru murret?“ – selline on ühe üliõpilase mulje suulisest eesti keelest, mis võib oluliselt erineda koolitunnis õpetaja poolt kasutatud kirja-keelelähedasest registrist. Paljudel vene dominantkeelega tudengitel on puudunud sotsiaalsed kontaktid ja suhtlus eestikeelsete eakaaslastega, seetõttu tekitab näiteks noortekeele registrist arusaamine suuri probleeme. Venekeelses keskkonnas, peres, koolis ja sõpruskonnas elades ja toimides ei saanudki tekkida kontakte eestikeelsetega, kuid taas – „oleks ju võinud neid leida, aga nii oli mugavam“ – tuuakse intervjuus sisse mugavuse mõiste. Kui saab ilma eesti keeleta hakkama, siis on ilmselt raske ennast motiveerida „ebamugavat keelt“ kasutama.

Kuna ülikooli tülles adutakse kiiresti oma eesti keele kõhna registripädevust, tunneb üliõpilane ennast ebamugavalt, kui peab nii akadeemilises kui ka argisituatsioonis oma mõtteid eesti keeles edastama. Lisaks on (ilmselt koolist) kaasa tulnud hirm teha vigu, perfektsuse taotlus („oiviku sündroom“) põhjuseks, miks suhtlemise asemel valitakse

sageli vaikimise strateegia. See on mugavam. Samas tunnistavad venekeelsed tudengid ise, et kunagi tuleb sellest mugavustsoonist välja tulla, aga see nõuab pingutust ja vahel ka vedamist. On neid, kes tegid selle pingutuse, valides ise või vanemate soovitusel põhikooli järel eestikeelse gümnaasiumi, omandades sel moel nii eesti keele kooliregistri kui kaasõpilastega suheldes ka noorte suhtluskeele. On neid, kellel on enda sõnul vedanud ühiselamus eestikeelse toakaaslasega, kellega suheldes ületatakse suhtlusbarjäär. Veab, kui aitavad vanemad; veab, kui aitavad kaaslased.

Kui põhikooli järel on jätkatud kakskeelses, piiratud eestikeelse sisendiga (enamasti eestikeelsed ainetunnid) gümnaasiumis, toimub enda mugavustsoonist väljalükkamine ülikoolis, seda aga siis, kui selleks on vajadus ja võimalus. Intervjuudes tõi mitu tudengit välja, et nad omandavad eestikeelsel kursusel ainet vene või inglise keele vahendusel. Tudengid on osutanud õppejõududele, kes vajadusel selgitavad ainet vene või inglise keeles ning lubavad üliõpilasel oma mõtteid ka muus kui eesti keeles väljendada. Ühest küljest aitab selline abi üliõpilasel ülikoolis eksameid ja arvestusi sooritada ning ilmselt ka mugavamalt, väiksemate pingutustega ainet omandada. Samas peab aga küsima, kas õppejõudude selline abi aitab üliõpilasel end mugavustsoonist välja nügida. Intervjuudes kõlas arvamusi, et ainest arusaamiseks tulebki lugeda materjale vene keeles, et tulebki tõlkida eestikeelseid artikleid ja muud vene keelde. Teiselt poolt rõhutas osa tudengitest vajadust kohe materjal eesti keeles omandada, sest „tõlkimine võtab aega ja pärast on lihtsam“.

Eelõeldu viitab paratamatule barjäärile, mis vene dominantkeelega noorel tuleb praeguses üldhariduses suhtluspädevuse saavutamiseks ületada. See barjäär tuleb kunagi ette võtta ja hakata ebamugavat keelt kasutama. Kõige raskem on „esimene aasta, esimene semester just keelebarjääri tõttu, aga mida edasi, mida enam eestikeelses suhtluses olla, läheb kergemaks“. Samas rõhutasid tudengid enda ja ka oma keelekaaslaste arvamust, et „just ülikoolis õppimine aitab eesti keelt õppida“. Siiski aduvad tudengid, et nende E2 oskus ei pruugi eestikeelset ülikooliprogrammi lõpetadeski kõikides registrites olla emakeelse kõneleja pädevuste tasemel, mis võib nende arvates saada takistuseks tööalasel edenemisel. Täheldasime sellist suhtumist koos sooviga tulevikus „omade juures“ tööd ja elukeskkonda valida: „Tallinnas on parem, Tartu on väga eestikeelne.“

Põhiline järeldus, mida meie artikli põhjal võib teha, on see, et üldhariduskool, vähemalt mitte iga üldhariduskool, ei anna noorele kaasa vajalikku keelerepertuaari ega piisavat registripädevust. Võib ju küsida, kas formaalne keeleõpe oma klassiruumis kunstlikult tekitatud suhtlusesituatsioonide abil ongi üldse suuteline kõiki suhtluseks vajalikke pädevusi andma. Õpetaja ülesanne on küll õppekava järgi suunata õppijad märkama ja kasutama keele pragmaatilisi ressursse, andes ühtlasi õppija käsutusse vahendid nende ressursside kasutamiseks. Keeleõppe eesmärk peakski olema saavutada funktsionaalne keeleoskus ehk suutlikkus tulla toime vajalike suhtlusesituatsioonidega, saavutada oma suhtluseesmärgid (Larsen-Freeman 2007). Keeleressursside kasutamine erinevates registrites saab siiski ette tulla vaid praktikas, kõneleja tegelikku keelekasutussituatsiooni sobitades (Thornbury 2017). Need sobitumised võivad teiskeelses kõnelejas tekitada ebakindlust ja ebamugavust, mida maandatakse vaikimisega, nagu paljud tudengid oma suhtlemisprobleemide lahendamise strateegia valikutes esile tõid.

Kuigi tunnistatakse vajadust keelebarjäär ületada, nõuab mugavustsoonist väljatulek lisaks rääkimisjulgusele ning kõneleja enda pingutusele ja tegevustele ka ümbritsevate toetust – nõuab adekvaatseid keelekursusi ülikoolis, nõuab olukordi, kus on vaja eesti keelega hakkama saada. Intervjuude tegemisele järgnenud ajal ongi näiteks Tartu Ülikool arendanud välja eesti keele kursused, mis toetavad suhtluspõhist keeleõpet ja sotsiaalsust eestikeelsete tudengitega (keelekohvikud, keeleõppesõber, KeeleKohting, vt Keeleõppepesa).³

Edasised Tartu Ülikooli üliõpilaskonna uuringud peaksid näitama, mil määral meie leiud esinevad ülejäänud vene dominantkeelega üliõpilastel. Eraldi võiks uurida neid, kes osalevad mitteformaalses keeleõppes, muuhulgas sedagi, kas mitteformaalse keeleõppe mitmekülgsem pakkumine aitab tudengitel eestikeelse akadeemilise ja suhtluskeskkonnaga kiiremini ja valutumalt kohaneda. Kui Eestis on 2030. aastaks üle mindud täielikult eestikeelsele õppele, on võimalik ka uurida koolikeele muutuse mõju venekeelse tudengi eesti keele repertuaarile ja registripädevusele.

3 <https://ut.ee/et/keeleooppesasa>.

Tänuavaldused

Täname kõiki üliõpilasi, kes olid nõus meile oma eesti keele õpiteekonnast rääkima, Katrin Kerni asjatundliku keeleteoimetamise ja retsensente edasiviiva tagasiside eest.

Kasutatud kirjandus

- Agha, Asif. 2003. The social life of cultural value. *Language and Communication* (3). 231–273. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00012-0).
- Alumäe, Tanel, Ottokar Tilk & Asadullah. 2018. Advanced rich transcription system for Estonian speech. In Kadri Muischnek & Kaili Müürisep (eds.), *Human Language Technologies – The Baltic Perspective: Proceedings of the Eighth International Conference, Baltic HLT 2018* (Frontiers in Artificial Intelligence and Applications 307), 1–8. Amsterdam: IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>.
- Aruvee, Merilin. 2022. Emakeeleõpetus, keeleteadlikkus ja keeleallikad. *Sirp*. <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c7-kirjandus/emakeeleopetus-keeteadlikkus-ja-keeleallikad/>.
- Aruvee, Merilin. 2023. *Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused*. Tallinna Ülikool. Doktoritöö.
- Atkinson, Dwight (ed.). 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge / Taylor Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203830932>.
- Bingham, Andrea J. 2023. From data management to actionable findings: A five-phase process of qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods* 22. 1–11. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese. 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective* (Advances in Sociolinguistics). London/New York: Continuum .
- Blommaert, Jan. 2008. Language, asylum, and the national order. *Urban Language and Literacies* 50. 2–21. <https://doi.org/10.1086/600131>.
- Blommaert, Jan M. E. & Ad Backus. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. In Ingrid de Saint-Georges & Jean-Jacques Weber (eds.), *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, 11–32. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2.
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouck. 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25(3). 197–216.
- Borg, Simon. 1994. Language awareness as methodology: implications for teachers and teacher training. *Language Awareness* 3(2). 61–71. <https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959844>.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.
- Cambridge 2021 = <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/07/12/key-concepts-in-teacher-training-6-language-awareness/>.

- Chapman, Raymond. 1982. Developing awareness of register in English. *System* 10(2). 113–118. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(82\)90001-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(82)90001-X).
- Cresswell, John W. & Cheryl E. Poth. 2023. *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches* (5th edition). Sage Publications, Ltd.
- Driver, Meagan. 2024. Realities of comfort and discomfort in the heritage language classroom: Looking to transformative positive psychology for juggling a double-edged sword. *The Modern Language Journal* 108 (S1). 147–167. <https://doi.org/10.1111/modl.12899>.
- Ehala, Martin & Kadri Koreinik. 2021. Patterns of individual multilingualism in Estonia. *Journal of Baltic Studies*, 52(1). 85–102. <https://doi.org/10.1080/01629778.2020.1858125>.
- Ehala, Martin & Kadri Koreinik. 2016. Eesti keele oskus ja kasutus teise keelena. Lisandusi rahvaloenduse andmetele. *Keel ja Kirjandus* 59(12). 916–928. <https://doi.org/10.54013/kk709a2>.
- Gal, Susan. 2013. John J. Gumperz's discourse strategies. *Journal of Linguistic Anthropology* 23(3). 115–126. <https://doi.org/10.1111/jola.12023>.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gibney, Amanda, Niamh Moore, Feargal Murphy & Sara O'Sullivan. 2011. The first semester of university life; 'Will I be able to manage it at all?' *Higher Education* 62(3). 351–66. <http://www.jstor.org/stable/41477856>.
- Guest, Greg, Emily Namey & Mario Chen. 2020. A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE* 15(5): e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66/6 (Part 2): 137–153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100.
- Firth, John Rupert. 1950 [1957]. Personality and language in society. In: *Papers in Linguistics (1934–1951)*, 177–189. Oxford: Oxford University Press.
- Frijns, Carolien, Sven Sierens, Piet van Avermaet, Lies Sercu & Koen van Gorp. 2018. Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In Christine Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (eds.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*, 87–116. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-003>.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, Angus McIntosh & Peter Stevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 2007. *An introduction to functional grammar* (5th edition). London: Hodder Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Hasan, Ruqaiya. 2006. Retrospective on SFL and literacy. In R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches*, 15–44. Bloomsbury.

- HARNO = Haridus- ja noorteamet. <https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/Iseseisev-keelekasutaja.pdf>.
- Hennoste, Tiit. 2000. Allkeeled. Hennoste, T. (Toim.), *Eesti keele allkeeled*, 9–56. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16).
- Hennoste, Tiit, Külli Prillop, Külli Habicht, Helle Metslang, Kirsi Laanesoo, Liina Pärismaa, Elen Pärt, Andra Rumm, Andriela Rääbis & Carl Eric Simmul. 2022. Komplementlausega predikaatidel põhinevate diskursusemarkerite kasutus eri registrites. *Keel ja Kirjandus* 65(1–2). 130–150. <https://doi.org/10.54013/kk770a8>.
- Hennoste, Tiit, Külli Prillop, Külli Habicht, Helle Metslang, Kirsi Laanesoo-Kalk, David Ogren, Liina Pärismaa, Elen Pärt, Andra Rumm, Andriela Rääbis & Carl Eric Simmul. 2024. Downtoners and intensifiers in different registers: The case of Estonian. *Journal of Uralic Linguistics* 3(2). 159–186. <https://doi.org/10.1075/jul.00029.hen>.
- Horwitz, Elaine. K., Michael. B Horwitz & Joanne Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2). 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- James, Carl & Peter Garrett. 2013. *Language Awareness in the Classroom*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845524>.
- Jessner, Ulrike. 2014. On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honour of David Singleton* (Second Language Learning and Teaching). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01414-2_10.
- Kaur, Rajinder & Seema Sharma. 2022. Gender Differences in Social Adjustment and Interpersonal Support among Undergraduate Students. *IJBSM* 13(1). 53–61. <https://doi.org/10.23910/1.2022.2331>.
- Kerge, Krista 2000. Kirjakeel ja igapäevakeel. Tiit Hennoste (Toim.), *Eesti keele allkeeled*, 75–110. Tartu Ülikooli Kirjastus. (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16).
- Klaas-Lang, Birute. 2021. Üks ülikool, mitu keelt. *Akadeemia* 9. 1571–1598.
- Klaas-Lang, Birute. 2022. Kogukondlik keeleõpe – võimalus kasvatada keeleõppe motivatsiooni. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*, 10(2). 228–250. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.08>.
- Klaas-Lang, Birute, Kadri Koreinik & Kerttu Rozenthalde. 2023. Viisakalt koolist ülikooli: milliseid suhtluskultuuri eripärasid märkavad vene dominantkeelega üliõpilased? *ESUKA-JEFUL* 14 (2). 187–211. <https://doi.org/10.12697/jeful.2023.14.2.08>.
- Koreinik, Kadri, Pille Põiklik & Reena Selliov. 2021. *Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeele oskust mõjutavad tegurid. Riigieksamitulemuste analüüs registriandmete põhjal*. HTML.
- Käpp, Kati & Ilona Tragel. 2022. Toome eesti keele riigieksami 21. sajandisse. *ERR*, 22.02.2022. <https://www.err.ee/1608508160/kati-kapp-ja-ilona-tragel-toome-eesti-keele-riigieksami-21-sajandisse>.
- Larsen-Freeman, Diane 2007. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal* 91. 773–787. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2007.00668.x>.

- Léon, Jacqueline. 2007. From Linguistic Events and Restricted Languages to Registers. Firthian legacy and Corpus Linguistics. *The Henry Sweet Society Bulletin* 49. 5–26. <https://doi.org/10.1080/02674971.2007.11827181>.
- Ling, Zhang. 2013. Register theory in functional linguistics and its implication in language teaching. *International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)*, 164–168. <https://doi.org/10.2991/erse.2013.47>.
- Long, Michael H. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177–193. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100004848>.
- Long, Michael H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413–468. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>.
- MacIntyre, Peter D. 2017. An overview of language anxiety research and trends in its development. In Christina Gkonou, Mark Daubney & Jean-Marc Dewaele (eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, 11–30. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Malinowski, Bronisław. 1923. The problem of meaning in primitive languages. In Charles Kay Ogden & Ivor Armstrong Richards (eds.), *The Meaning of Meaning*, 296–336. New York, NY: K. Paul, Trend, Trubner. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2366948/component/file_2366947/content.
- Muñoz-Basols, Javier. 2019. Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum* 32(3). 299–321. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>.
- Mustonen, Sanna. 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä oppijoiden teksteissä. *Jyväskylän Studies in Humanities* 255. Jyväskylän yliopisto.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London / New York: Longman.
- Rannut, Ülle. 2005. *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Rymes, Betsy. 2014. *Communicating Beyond Language. Everyday Encounters with Diversity*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203129616>.
- Robinson, Oliver C. 2014. Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology* 11(1). 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>.
- Smit, Karin, Cornelis J. de Brabander & Rob L. Martens. 2014. Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(6). 695–712. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>.
- Svalberg, Agneta M.-L. 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching* 40(4). 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>.
- Svalberg, Agneta M.-L. 2015. Language awareness research: where we are now. *Language Awareness* 25(1–2). 1–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>.

- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Thornbury, Scott. 2017. *About Language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trost, Jan E. 1986. Statistically nonrepresentative stratified sampling: A sampling technique for qualitative studies. *Qualitative Sociology* 9(1). 54–57. <https://doi.org/10.1007/BF00988249>.
- Yancey, Antonette K., Alexander N. Ortega & Shiriki K. Kumanyika. 2006. Effective recruitment and retention of minority research participants. *Annual Review of Public Health* 27. 1–28. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102113>.
- Yardley, Lucy. 2000. Dilemmas in qualitative health psychology. *Psychology and Health* 15. 215–228. <https://doi.org/10.1080/08870440008400302>.

Abstract. Birute Klaas-Lang, Kadri Koreinik, Kerttu Rozenvalde: “I moved here and realised that I basically don’t speak Estonian.” Estonian language repertoires and communication strategies of Russian dominant students at the University of Tartu. In the article, we analyse the linguistic adaptation of Russian-dominant students at an Estonian-speaking international university, focusing on the students’ Estonian language repertoire for both studies and communication in different contexts, i.e. in different language registers. We are trying to determine what repertoire a student with Russian as the dominant language has acquired in a general education, what problems Russian-dominant-language students face in the process of their linguistic adaptation, and what are the students’ strategies to overcome these problems. Our analysis is based on the data collected through 24 semi-structured interviews between February and April 2022. We use qualitative deductive and inductive content analysis as a method. We found that the Estonian Russian bilingual general education school and the lack of extracurricular social contacts with Estonian speakers do not guarantee a student with a dominant Russian language the necessary language repertoire, nor the sufficient register competence. Achieving comfort of communication requires both the speaker’s own effort and the support and help of those around them.

Keywords: Estonian as a second language, language repertoire, registers, language awareness, comfort of communication, university, Estonia