

EESTI KEELE ÕPETAJATE KEELELISE VARIATIIVSUSEGA SEOTUD HOIAKUD JA USKUMUSED – ON’S ÕPETAJA KEELEJUHILOA VÄLJASTAJA?

Kristel Algvere, Virve-Anneli Vihman, Liina Lindström
Tartu Ülikool, EE

kristel.algvere@ut.ee, virve.vihman@ut.ee, liina.lindstrom@ut.ee

Abstrakt. See artikkel vaatleb eesti keele õpetajate hoiakuid ja uskumusi eesti keele õpetamise ja eesti keele registrite (ametliku ja poeetilise keele, murrete, noortekeele) ning teiste keelte suhtes. Materjali moodustab õpetajatega (N = 25) tehtud poolstruktureeritud intervjuud, mida analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, võttes teoreetiliseks raamistikuks Richard Ruizi keeleplaneerimise orientatsioonid *keel-kui-probleem*, *keel-kui-õigus* ja *keel-kui-ressurss*. Intervjueeritud eesti keele õpetajad näevad eesti keelt ressursi ja õigusena, kuid inglise keelt pigem probleemina. Õpetamise keskmes on kirjakeel, tekstiloomine ja -mõistmine, funktsionaalne keelekasutus ja kriitiline mõtlemine ning seda suuresti eksaminõuete tõttu. Õpetajate hoiakutes paistab silma preskriptiivsus ja standardkeele ideoloogia. Ametlikku ja poeetilist keelt nähakse nii ressursi kui probleemina, murdeid kui piiratud ressursi, noortekeelt pigem probleemi või ressursina korrektse keele õpetamiseks. Teisi keeli, eriti inglise keelt, tajutakse probleemina, inglise keele mõju nähakse mitmes keele allüksuses (sõnavaras, grammatikas, häälduses jne). Õpilaste mitmekeelsust nähakse pigem probleemi kui loomuliku ressursina. Eesti keele õpetajate hoiakuid iseloomustab pinge eesti ja inglise keele vahel.

Märksõnad: *eesti keel, õpetajad, keeleline teadlikkus, keeleline ebakindlus, registrid, mitmekeelsus*

DOI: <https://doi.org/10.12697/jeful.2026.17.2.04>

1. Sissejuhatus

Selles artiklis analüüsime eesti keele õpetajate keelealaseid **hoiakuid** ja **uskumusi** ning nende taga peituvad **keeleideoloogiaid**, mis neid hoiakuid ja uskumusi kujundavad. Mõiste „uskumus” on olemuselt ja tähenduselt kompleksne; seda on defineeritud kui „indiviidi

hinnangut väite tõesuse või vääruse kohta“ (Pajares 1992: 316). Mõistet „hoiak“ on defineeritud kui „kogemuse kaudu kujunenud vaimset ja neuroloogilist valmisolekut, mis suunab inimese reageerimist teda ümbritsevatele objektidele ja olukordadele“ (Allport 1967: 8). Uskumus on niisiis tõendamata veendumus ehk see, mida inimene peab tõeseks, ja hoiak see, kuidas ta millessegi suhtub. Meie kasutame selles artiklis mõisteid „uskumus“ ja „hoiak“ nende definitsioonide valguses.

On leitud, et õpetajate uskumuste kujunemist mõjutavad kolm peamist allikat: isiklik kogemus, koolis õppimise kogemus ning formaalsed ainealased ja pedagoogilised teadmised (Richardson 1996: 7). Õpetajate hoiakute uurimisel on leitud, et need on omavahel põimunud keerukates ja vähe uuritud süsteemides, mis hõlmavad erinevaid tahke. Hoiakud on seotud õpetajate motivatsiooniga ja nii isiklike kui ka laiemalt õpetamist, õppimist ja õpilasi puudutavate uskumustega. (Witter & Hattie 2026: 358) Õpetajatel on keelepoliitika rakendamisel keskne roll (Menken & García 2010), kuid on leitud, et koolide keelepraktikaid ei kujunda mitte niivõrd ametlik keelepoliitika, vaid just õpetajate hoiakud, uskumused ja ka ühiskonnas levinud keeleideoloogiad (Young 2013), mistõttu on oluline õpetajate hoiakuid ja uskumusi uurida.

On teada, et õpetajate tegevust klassiruumis mõjutavad märkimisväärselt nende uskumused õpetamise ja õppimise kohta (Pajares 1992). Hoiakud ja uskumused võivad mõjutada seda, milliseid teemasid keeletundides kohustuslike teemade hulgas käsitletakse, näiteks kas ja kuidas arutlevad keeleõpetajad oma õpilastega tundides **keelelise variatiivsuse** üle, mille alla kuuluvad nii ühe **keele registrid** kui ka laiemalt teiste keelte kasutamine. Keeleline variatiivsus on keelesüsteemi ja keelekasutuse loomulik varieerumine, mis avaldub fonoloogilisel, morfoloogilisel, süntaktilisel, leksikaalsel ja pragmaatilisel tasandil ning on seotud nii keelesiseste kui ka -väliste, st sotsiaalsete teguritega (Labov 1972; Chambers 2009; Tagliamonte 2012). Keeleregistri all peetakse klassikalises mõttes silmas situatsioonikontekstist sõltuvat keelevarianti, mis peegeldab suhtlusvaldkonna, osalejate rollide ja suhtluse eesmärgi mõju keeleliste valikutele (Halliday & Hasan 1985). Keeleideoloogiad on keelega seotud uskumuste, hoiakute ja sügavalt juurdunud arusaamade kogumid, mis on seotud teatud keeleliste vormide, keelte või keelevariantidega, millest need vormid pärinevad, ja mida omakorda seotakse nende kasutajate omadustega (Irvine & Gal 2000; Woolard & Schieffelin 1994).

Omaette küsimus on, mida käsitleda arutlemisena klassiruumis: pedagoogika uuringutes eristatakse erinevaid arutlemise tüüpe, näiteks dialoogilist õpet (Alexander 2020) ja ümberpööratud klassiruumi meetodit, kus õpilased n-ö õpetavad hoopis õpetajaid (Bergmann & Sams 2012). Keeleteaduslik arutlemine ei tähenda pelgalt õige vastuse leidmist, vaid hõlmab küsimuste püstitamist, tõendite kasutamist, argumenteerimist ja keelenähtuste mitmest vaatenurgast analüüsimist (ülevaatlilik tabel Dielemans & Coppen 2020: 199). Käesoleva artikli autoreid huvitas esmalt see, mida õpetajad vastavad küsimusele, kas klassiruumis arutletakse teatud keeleteemade üle ka juhuslikult ja planeerimata, muude teemade hulgas.

Keeleõppe hindamisel lähtutakse mujal maailmas aina enam seisukohast, et ei ole õiglane hinnata keeleoskust standardiseeritud keelekasutuse järgi, sest selleni ei pruugi jõuda isegi filoloogist emakeelekõneleja (Taylor 2006). Rõhutatakse keele funktsionaalsuse ja kommunikatiivsuse olulisust standardkeelekesksuse asemel (Isaacs, Rose & Galloway 2021). Lisaks tuleb hindamisel silmas pidada õppija kõiki keelelisi ressursse (Euroopa Nõukogu 2018: 27). Uuritud on ka seda, kuidas L1 (esimese keele) keeleõpetajad on üldiselt valmis õpetama grammatikat reflektiivsemalt ja sisulisemalt, kooskõlas tänapäevaste keeleteaduslike arusaamadega, tulemustes on leitud, et sageli napib õpetajatel vajalikke keeleteaduslikke teadmisi ning ka õpikud ei toeta sellist õpetamist (Van Rijt, Wijnands & Coppen 2019: 19–21).

Richard Ruiz (2016 [1984]) on kirjeldanud kolme keelepoliitikat kujundavat orientatsiooni, mis peegeldavad ja kujundavad seda, kuidas me keelt ühiskonnas näeme ja mõistame. Nendeks on: *keel-kui-probleem*, *keel-kui-õigus* ja *keel-kui-ressurss* (Ruiz 2016: 16–24). Richard Ruizi õpilane Nancy H. Hornberger ja omakorda tema õpilane Francis M. Hult (Hult & Hornberger 2016) on Ruizi ideid ka edasi arendanud. Esimene neist – *keel-kui-probleem* – tähendab, et mitmekeelsust tajutakse probleemina ja seda püütakse ühiskonnas piirata või isegi elimineerida. Eesmärgiks on keeleline ja kultuuriline assimilatsioon, näiteks võidakse koolis sellest ajendatult luua ükskeelne dominantkeelne klassiruum. *Keel-kui-õigus* kontseptsioonis on keel seotud isiklike vabadustega. Olulisel kohal on inimeste keelelised õigused, mis võivad olla aga limiteeritud kindlatele indiviididele või gruppidele. *Keel-kui-ressurss* tähendab seda, et mitmekeelsus ja keeleline mitmekesisus on väärtustatud ja neid nähakse positiivsetena. Selle kontseptsiooni järgi

on näiteks keeleõppes kõik keeled tõlgendatud ressursina ja teadlikkus keeltest on kõrge. Keeled on samaaegselt nii personaalsed kui ka rahvuslikud ressursid, nii et vähemused saavad ühiskonda keelelise mitmekesisusega panustada. Läbi nende keeleorientatsioonide nähakse erinevaid keeli ja keelesituatsioone, neist sõltub, kuidas keelest mõeldakse ja ka see, kuidas keelest mõelda ei osata, näiteks, et keeli ei osata näha ressurrside. (Hult & Hornberger 2016: 33) Ruizi keelepoliitilised orientatsioonid on ennekõike kasulikud mitmekeelse ühiskonna analüüsimiseks, seda on rakendatud näiteks Ida-Virumaa õpetajate keelehoiakute analüüsis, kust selgus, et enamasti suhtutakse seal mitmekeelsusse kui ressursi, kuid siiski ka kui probleemi, nt õpilaste keelevigade esile tõstmise või vene keele väärtusetuks pidamise näidetel (Pajusalu 2025). Selles artiklis näitame, et keelepoliitiliste orientatsioonide analüüs sobib hästi ka eesti L1 õpetajate hoiakute uurimiseks. Seda iseäranis hoiakute puhul, mis puudutavad standardkeelt, erinevaid keeleregistreid ja keele varieerumist laiemalt (st noortekeelt, murdekeelt, poeetilist ja ametlikku keelt ning mitmekeelsust).

Järgmises peatükis anname ülevaate kolmest keeleideoloogiast, mis hoiakuid mõjutada võivad: riiklik, standardkeele ja ükskeelsuse ideoloogia, mis on kõik omakorda seotud keelelise ebakindlusega (Labov 1966), sest keelelist ebakindlust seostatakse just valitsevatest ideoloogiatest tingitud puristliku keeleõppega (Baron 1976; Vaicekauskienė 2012).

2. Keeleideoloogiad ja -hoiakud

Keeleideoloogia on keelekasutajate sõnastatud uskumuste ja hoiakute kogum keele kohta, mis on kujunenud keelestruktuuri ja -kasutuse ratsionaliseerimiseks või õigustuseks (Silverstein 1979: 193). Keelehoiakute ja -ideoloogiate uurimine ei ole keeleteaduse uurimisloos saanud teenitud tähelepanu, ent on seda olulisem. Ühiskonnas levinud erinevad keeleideoloogiad mõjutavad meie arusaamu keelest märkamatuks, sest nendega seotud arusaamu keelest peetakse enamasti iseenesest mõistetavaks. Hoiakute uurimine on oluline ka seetõttu, et inimeste suhtumine keelekasutusse ei mõjuta ainult keeleküsimusi, vaid otseselt ka inimesi, kelle keelekasutust need hoiakud puudutavad, sest hoiakud on sageli seotud (tajutava) rassi, klassi ja sooga (Truan & Jahns

2024: 10) ning mõjutavad lisaks indiviididele ka terveid inimgrupe (Kroskrity 2010: 192). Inimeste negatiivne hinnang kellegi keele kohta loob ebavõrdsust, kuna hinnatakse mitte inimeste professionaalset sobivust või intelligentsust, vaid nende keelekasutust (Woolard 2020: 3). Prantsuse sotsioloogi Pierre Bourdieu (1991) käsitluses on sümboolne võim lahutamatult seotud sümboolsete süsteemidega, sealhulgas keelega. Nii indiviidide kui ka sotsiaalsete rühmade keelepraktikad ja keelealased uskumused etendavad olulist rolli võimusuhte loomisel ja taastootmisel.

2.1. Standardkeele ideoloogia

Standardkeele ideoloogia on tänapäeva ühiskonnas, kus standardkirjakeel on olnud pikalt kasutusel, üks enamlevinud keeleideoloogiaid. Selle põhiline kujutelm on, et keel peab olema puhas, õige ja korrektne, st vastama alati standardile (Milroy 2001: 535). Sellist nn puhta keele olemasolu ideed nimetatakse **purismiks**. Tegelikult ei eksisteeri üheski riigis ainult puhas keel, sest keeled mõjutavad alati üksteist vastastikku ja see on loomulik (Langer & Nesse 2012: 610). Standardkeele ideoloogia kätkeb endas aga ideed, et standardkeele norme peetakse loomulikeks, mitte kokkuleppeliseks või inimeste looduks (Garrett 2010: 7).

Keeleteadlased James ja Lesley Milroy on loetlenud levinud uskumusi inglise standardkeele kohta: 1) on olemas üks ja ainus õige viis inglise keelt rääkida ja/või kirjutada; 2) kõrvalekalded sellest normist, nagu mittestandardised vormid, on ebaregulaarsed ja esindavad kirjaoskamatus või barbaarsust; 3) inimesed peaksid kasutama standardkeelt ja on täiesti õige diskrimineerida mittestandardset keelt kasutavaid inimesi, kuna selline keelekasutus on rumaluse, ignorantsuse, moraalse degenerereerumise jne märk (Milroy & Milroy 2012: 33). Need ideed on otseselt standardkeele ideoloogia viljad, mis ignoreerivad teadmisi selle kohta, et keel koosneb erinevatest registritest ja seal leidub loomulikku variatiivsust, mis objektiivselt hinnates ei ole kuidagi halb või keelele ohuks. Standardkeele ideoloogia on „eelistus abstraktse, idealiseeritud, homogeense kõnekeele suhtes, mida kehtestavad ja säilitavad domineerivad institutsioonid ning mille eeskujuks on kirjalik keel, kuid mis on peamiselt pärit ülemise keskklassi kõnekeelest” (Lippi-Green 2012: 67).

2.2. Riiklikud keeleideoloogiad

Kui keelt peetakse rahvusliku identiteedi sümboliks, rõhutatakse emakeele õppimise tähtsust ja romantiseeritud seost rahvuse ja keele vahel. **Rahvuslik ideoloogia** „üks rahvas, üks keel” (Piller 2015) on tänapäeval problemaatiline seetõttu, et see on seotud arusaamaga, et ükskeelsus on parem kui mitmekeelsus (Skutnabb-Kangas 1994). Isegi kui usutakse, et ühe riigi elanikud on ükskeelsed, on ka rahvusriigid tegelikult mitmekeelsed (Gogolin 2021). Ühe rahvuse ja ühe keele ideoloogiline seos pärineb 18. sajandi saksa romantismist, täpsemalt Johann Gottfried Herderi ja tema kaasaegsete kirjutistest (Dragojevic, Giles & Watson 2013: 4). „Herder hindas puhast, ühtset saksa keelt ja kirjanlust, mis oli vabastatud võõrastest (st prantsuse) mõjudest, kui saksa rahva ühtsust loovat jõudu ehk sakslaseks olemist tähistas saksa keele rääkimine” (Dragojevic, Giles & Watson 2013: 4–5). Herder mõjutas oluliselt just Baltimaade keelekäsitlusi (nt Piirimäe 2023; Paulus 2015), lisaks olidki Eesti alad just tänu valitsevale klassile, baltisakslastele, 18. sajandil väga mitmekeelsed (nt Bender 2023). Kui Herderi ajal hakati Euroopas rahvusriike looma, oli situatsioon teistsugune kui praegu, mil ükskeelse riigi ülimuslikkuse arusaama kultiveerimine on pigem problemaatiline. Demokraatlikes riikides on indiviidi õigused ja vabadused olulisel kohal. Riigi moodustavad kodanikud, kel võib olla erinev kultuuriline ja keeline taust,¹ riigi seadused peavad kodanikke teenima. Lisaks on maailm avardunud ja see on toonud kaasa „ühe kultuuri sees normipaljusust ehk omi standardeid kultuuri- ja keelepiire ületavates identiteedirühmades, kelle *lingua franca*’ks on üha selgemini kujunenud inglise keel” (Kerge 2012: 584).

Keeleõpetajad on keelenormide autoriteedid, kes kehtestavad või keelavad teatud keelekasutust (Ammon 2015: 55). Õpetajad ei ole enamasti keelepoliitilistesse aruteludesse kaasatud ja paljudel keeleõpetajatel puuduvad ka põhjalikumad lingvistilised teadmised ja seetõttu viivad nad ellu keelepoliitikat, mis põhineb ideoloogia(te)l, millest nad sageli isegi teadlikud ei ole (Young 2013: 157). Näiteks on uuritud Inglismaa kooliõpetajate hoiakuid ja praktikaid standardkeele õpetamisse (Cushing 2021) ja leitud, et standardkeele-keskus ei tundu paljudele õpetajatele hea praktikana, arvestades klassiruumis leiduvat

1 Statistikaamet. 14. märts 2023. *Eestis kõneldakse 243 emakeelt*. Vaadatud 31. märtsil 2026. <https://stat.ee/et/uudised/eestis-koneldakse-243-emakeelt>

inglise keele sisest keelelist mitmekesisust, kuid kuna riiklik ideoloogia nõuab standardkeelt, peavad õpetajad seda õpetama (Cushing 2021: 599). Mitmekeelsus on levinud ka Eesti naaberriigis Lätis, kuid sealgi on õpetajaid kannustamas ideoloogiline vaade, mis hindab ennekõike läti keelt ja selle korrektset kasutamist, hinnates ebaoluliseks inglise ja vene keele oskust, mis lisandina läti keelele tööturul rohkem võimalusi annavad (Rozenvalde & Martena 2024: 22). Ka Leedu keeleõppe kohta on kirjutatud, et valitsevad pole mitte hariduslikud, vaid keeleideoloogilised väärtused, keeleteadlikkus koolides on madal ja leidub hulgaliselt ideoloogiast kantud mõtlemist (Vaičekauskienė 2020: 166).

2.3. Mitmekeelsed noored ja ükskeelsuse ideoloogia

Mitmekeelsust on ühiskonnas aina enam märgata ja nii on ka selle uuringud tänapäeval aina rohkem tähelepanu all (nt Wei 2018). On toimunud oluline muutus mitmekeelsuse kui millegi erilise käsitlemisel, pigem ollakse üksmeelel, et näiteks hariduses on mitmekeelsus norm ja ükskeelsus haruldus (Baker 2011). Uuritakse seda, kuidas inimesed kõiki oma keelelisi ressursse kasutavad, oluline termin siinjuures on *translanguaging* ehk põimkeelsus, ühtne keeleline praktika, mitte erinevate keelte eraldi kasutamine, vaid nende sulatatud kasutus (García & Wei 2014).

Mõningad uuringud Norra õpetajate hoiakutest mitmekeelsusse on toonud ilmsiks, et õpetajad kutsuvad õpilasi harva üles uurima oma mitmekeelsust või kasutama seda õppimise ja suhtlemise vahendina (nt Haukås 2016). Sama on kirjeldatud ka Prantsuse piirkonna Alsace'i koolides, kus õpetajad käsitlevad kooli ükskeelse ruumina, kus domineerib prantsuse keel ja teisi keeli nähakse pigem probleemina, mitte ressursina (Young 2013). Tänapäeval on hariduses aga mitmekeelsust üha enam tunnustatud ka kui ressursi (Haukås, Storto & Tiurikova 2022: 1).

2.4. Keeleline ebakindlus

Keeleline ebakindlus on kõneleja negatiivne hinnang oma keelekasutusele, mis tuleneb tajutud lahknevusest oma kõnepruugi ja prestiižseks peetava keelenormi vahel ning võib avalduda püüdluses kasutada keelt võimalikult normikohaselt (Labov 1966; Baron 1976).

Sotsiolingvist William Labov uuris näiteks New Yorgi elanike klassiga seotud keelelist varieerumist ja leidis enda eksperimentide abil keelelisi tunnuseid, mis tekitasid kõnelejates negatiivseid või isegi vihkavaid tundeid oma keelekasutuse suhtes (Labov 1987/1997). Keeleline ebakindlus tähendab ka tunnet, et inimese enda loomulik ja spontaanne keelevariant on mingil moel inetum või halvem kui see variant, mis vastab hetkel kehtivatele keelenormidele (Meyerhoff 2006: 292).

Seega, kuna koolid on institutsioonid, kus õpilastele tutvustatakse keelenorme, on õpilased kahtlemata teadlikud erinevustest oma loomuliku keelekasutuse ja koolis õpetatava keele vahel (Baldaquí-Escandell 2011: 4). Normatiivset ja puhast keelt idealiseeriv keeleõpetus, mis ei arvesta tegeliku keelekasutusega, võib õpilastes soodustada aga keelelist ebakindlust (Baron 1976: 2; Vaicekauskienė 2012: 77). Samuti võib õpilaste keelelist ebakindlust suurendada negatiivne suhtumine nende loomulikkude keelekasutusse, pärssides eneseväljendust ka hilisemas elus.

Uuritud on õpetamisviiside kitsaskohti ja leitud, et õpetajad suhtuvad reflektiivsesse grammatikaõpetusse küll positiivselt, kuid kuna nad ei ole näiteks keeleteaduse mõistetes ega nüüdisaegsetes suundades kindlad, keskenduvad nad pigem reeglitele kui keeleteaduslikule arutelule. On leitud, et ka keeleõpikud ei paku piisavalt võimalusi reflektiivse ja mõisteliselt rikastatud grammatikaõpetuse rakendamiseks (Van Rijt, Wijnands & Coppens 2019: 21–22). Niisiis võivad keeleliselt või keeleteaduslikult ebakindlad olla ka õpetajad ise.

2.5. Ülevaade Eesti kohta

Varem on uuritud eestlaste arvamusi keelest ja keelekasutusest laiemalt (nt Norvik & Pajusalu 2022), eesti keele õpetamisega seotut on Eestis uuritud gümnaasiumis kirjutamise (Hint & Jürine 2021; Käpp 2021; 2023; 2024; Miilman & Trägel 2025) ja tekstikeskse aineõpetuse (Aruvee 2022) kontekstis. Uute uuringute valguses on esile toodud, et eesti keele õpetamine nii L1 kui ka L2 (teise keelena) tundides on liialt orienteeritud õigekeelsusele ja vigadele (nt Langemets & Risberg 2024; Midt & Kitsnik 2021). Seoses kirjutamise õpetamisega eesti keele tundides on leitud, et „Eesti koolides jäetakse praegu kasutamata kirjutamise kui õppimise ja uute teadmiste loomise tööriista potentsiaal ning keskendutakse vaid sellele, kuidas ühte arbitraarset vormimalli kontekstita ja läbimõtestamata sisuga täita, arvestamata sealjuures nii

kirjutamise kognitiivsete kui ka sotsiaalsete aspektidega“ (Käpp 2023: 100). Samuti on leitud, et keeleteadlased ja eesti keele õpetajad tajuvad eesti keele grammatika teemasid väga erinevalt: õpetajatele on tähendusloomest olulisemal kohal õigekeelsus ja eksimuste vältimine (Leppik 2026: 87).

Eesti keeleteadlased ja kirjanikud on ka varem märganud, et eesti keele tundides pööratakse eelkõige tähelepanu kirjakeelele, jättes kõik teised keeleregistrid seda vääriva tähelepanuta (Hennoste 1999: 93; Kaplinski 2020: 293). On leitud, et kirjaoskuse ja kirjakeele käsitus Eestis on vastuolus Euroopa võrdse kohtlemise ideaaliga, sest eesti koolis on olulise kohal „(jäik) õigekeelsus ja stiil, nagu eesti filoloogist kooliõpetaja seda hindab“ (Kerge 2012: 590). Kuna õpilastega ei arutleta loomulike keelemuutuste ja keelelise varieeruvuse üle piisavalt, leiavad tähelepanelikud õpilased näiteks vanematest raamatutest asju, mis on „valesti kirjutatud“, sest õpetaja ise on rääkinud ainuõigest eesti kirjakeelest, mis kui kivist raiutud (Kerge 2003: 14). Arusaam, et keel on midagi enam kui selle standardiseeritud vorm, ei ole Eestis väga levinud, see on otsene standardkeele ideoloogia ja keelelise purismi tagajärg (Lindström, Risberg & Plado 2023: 10). Varasema uuringu kohaselt peavad kõrgharidusega eesti naised (kes olid vastajate seas kõige paremini esindatud), eesti kirjakeelt emakeeleks, arvestamata, et see on vaid üks keeleregister (Algvere 2025).

Tänapäeva Eesti noori võib nimetada mitmekeelseks, kui mitmekeelsus on defineeritud mitme keele või keelevariandi dünaamilise ja integreeritud teadmise ja/või kasutamisenä (Vikøy & Haukås 2023: 913). Lisaks eesti kirjakeelele on ka suulise eesti keele register, mil on omad reeglid ja väljendid (Hennoste 2000; Vihman jt 2022). Samuti on Eesti piirkondlikud keeled noorte hulgas populaarsust kogumas. Mulgi keele noor populariseerija Robin Liiber (2024) tegi mulgikeelse ettekande Rahvusraamatukogus. Kihnukeelseid uudiseid Vikerraadios loevad sageli ka koolilapsed (Eesti Rahvakultuuri Keskus 2020). Setokeelsed uudiseid toimetab ja loeb Setomaa noor Maria Grünberg (Setomaa Muuseumid 2023). Ajalootudengi Hipp Saare ja gümnasisti Eliisabet Raju võrukeelne *podcast* „Poodi man“ pälvis 2025. aastal keeleteo preemia rahva lemmiku kategoorias (Haridus- ja Teadusministeerium 2026; Harju 2026). Et Kodavere murrakut populariseerida, tehti mõned aastad tagasi kodaverekeelne noortefilm (Punamäe 2021). Maryliis Teinfeldt-Grins kirjutab luulet Kadrina murrakus (Roos

2024). Keeleteadlased on arvamusel, et väga oluline on hoida kohalikke keelevariante elavana, näiteks on Tartu Ülikooli murrete professor Karl Pajusalu rõhutanud seto keele elavana hoidmise tähtsust just noorte jaoks (Harrik 2025).

Inglise keele kasutus on üheks Eesti noortekultuuri tunnusjooneks. Noored kasutavad inglise keelt suhtlemisel; see moodustab osa koodist, mis näitab kuuluvust oma eakaaslaste sekka. (Vihman jt 2022: 313). Eesti koolinoorte inglise keele oskus on väga heal tasemel (Soler 2024), näiteks sooritas 2024. aastal 9503 Eesti õpilast põhikooli lõpus inglise keele valikeksami (Norber & Bogdanova 2024). Samal aastal sooritasid keskkoolis eksami kokku 4342 õpilast, kellest 79% saavutas vähemalt taseme B1 (Muoni, Eesaru, & Bogdanova 2024). Lisaks valib märkimisväärne osa Eesti gümnaasiumiõpilastest riikliku eksami asemel Cambridge'i C1-taseme eksami, mida on võimalik sooritada juba 11. klassis.² Kuigi eksamid ei ole ainus kriteerium, mis näitab Eesti õpilaste mitmekeelsust, annavad need siiski aimu, et eesti keele kõrval on teiste keelte ja keelevariantide oskus väga heal tasemel.

Eestis on ka suur hulk noori, kelle kodune keel ei ole eesti keel. 2025. aastal osales statsionaarses eestikeelses õppes 150 539 õpilast, muukeelses õppes kokku 12 443 õpilast,³ kes on tõenäoliselt mitmekeelsed. Kuna muu õppekeele osakaal on suurim Ida-Virumaal, Tallinnas ja Harjumaal (Randoja 2023), siis võib eeldada, et tegemist on suurelt jaolt vene-eesti kakskeelsete noortega. Neil noortel on lisaks eesti keelele vaja sageli omandada ka inglise keelt, mida läheb vaja näiteks Eesti ülikoolides õppides, kuid on leitud, et mitte iga üldhariduskool Eestis „ei anna noorele kaasa vajalikku keelerepertuaari ega piisavat registripädevust“ (Klaas-Lang, Koreinik & Rozenvalde 2025: 113). 2022. aastal otsustas Riigikogu,⁴ et kõik üldhariduskoolid lähevad

2 Cambridge English – C1 Advanced. 23.01.2026. Haridus- ja Noorteamet. Vaadatud 31. märtsil 2026. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/68668684/Cambridge+English+-+C1+Advanced>.

3 Statistikaamet. *Õpilased üldhariduse statsionaarses õppes maakonna, klassi ja õppekeele järgi*. Vaadatud 8. juunil 2026. https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__uldharidus/HT18.

4 *Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning teiste seaduste muutmise seadus (eestikeelsele õppele üleminek)*. 2022. Riigi Teataja. Vaadatud 9. juunil 2026. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122022008>.

üle eestikeelsele õppele,⁵ seda protsessi kaardistavad ja uurivad mitmest aspektist ka keeleteadlased (näiteks Klaas-Lang, Praakli & Vender 2025; Vender & Klaas-Lang 2026).

Eesti keelt koolis esimese keelena õppinud inimesed on kirjeldanud kooli ja õpetajatega seotut ka sellest aspektist, et kool on koht, kus nad on kriitikaga kokku puutunud (täpsemalt uuringust ja andmetest Algvere 2025: 3–4; 25). Näiteks on kirjeldatud, et kooliharidus ei anna kirjaliku eneseväljenduse suhtes püsivat kindlustunnet, vaid aja möödudes (üli)-kooli lõpetamisest tekib ebakindlus näiteks avalikult kommentaare kirjutada või ka tööl tekstidega tegeleda. Teiseks on arvatud, et eesti keele reeglid muutuvad aja jooksul ja nendega on raske pärast kooli lõppu kursis püsida, mis näitab, et koolis on õpitud keelt seostama peamiselt reeglitega. Kommenteeriti ka seda, et kui nooremana oldi eesti kirja-keeles kindlamad, siis aja jooksul on „targutajad enesekindlust maha tõmmanud“ (Algvere 2025: 38). Seega on koolist kaasa võetud teadmine, et keel on ennekõike reeglite kogum ning nende reeglite vastu eksimine on negatiivsete tagajärgedega, mis omakorda loob keelelise ebakindluse fooni.

Kriitikat, millega ollakse kokku puutunud kooli ja õpetajatega seoses, meenutas Algvere (2025) uuringu materjalis negatiivselt 25 osalejat 173st.⁶ Keeleliste probleemidena toodi enamasti välja õigekirja, sõnajärge, murdesõnu ja murdetausta. Probleemidele reageerisid õpetajad väidetavalt „norimiste“ ja „kommenteerimistega“, mis õpilaste ebakindlust suurendasid. Vastustes toodi välja ka emotsionaalne mõju, mida soodustas avalik häbistamine ning ebaselge ja -õiglane kohtlemine, jagati ka madala enesehinnangu ja trauma tekitamise kogemusi.

Eelnevast võib järeldada, et praeguste täiskasvanute hulgas on üksjagu neid, keda eesti keele tunnis toimunu on mõjutanud negatiivselt või kelles on see tekitanud keelelist ebakindlust. Teisalt oli nende vastajate hulgas üksjagu keskealisi ja vanemaid inimesi, kelle kooliajast on päris palju aega möödas. Seetõttu ei ütle see midagi praegu koolis toimuva kohta: millised on praeguste õpetajate keelehoiakud ja praktikad ning kuidas suhtutakse eri registrite kasutusse tänapäeval. Küll aga näitavad

5 Haridus- ja Teadusministeerium. „Üleminek eestikeelsele haridusele.“ Vaadatud 9. juunil 2026. <https://www.hm.ee/uleminek>.

6 Seda ei ole Algvere (2025) artiklis analüüsitud, kuid see minianalüüs pärineb samast andmestikust.

vastused keelelise ebakindluse tekkemehhanismide võimalikkust kooli kontekstis ja julgustavad eesti keele õpetajate hoiakuid edasi uurima.

Eesti keele õpetajate uuringust (Algvere, ilmumas), mis toetus samadele intervjuudele kui siinne artikkel, on selgunud, et eesti L1 õpetajate hoiakud on suures osas läbi põimunud standardkeele ideoloogiast. Õigekeelsussõnaraamatul on õpetajate silmis palju autoriteeti, nad hindavad õpilaste eesti keele oskust „kehvaks“, keskmiselt hindega „3“, rõhutades õpilaste eesti keele sõnavara vaesust. Nähakse ja kirjeldatakse negatiivselt inglise keele mõju. Mitmekeelsust ja noortekeelt ei väärtustata, vaid seda tajutakse kui probleemi. Õpetajate hoiakutes jääb domineerima traditsiooniline, vigade parandamisele ja korrektsusele keskenduv arusaam keeleõpetusest. Oluline on jätkata õpetajate hoiakute ja uskumuste uurimist, et kaardistada olukordi, kus õpetajad võivad otseselt või kaudselt soodustada keelelise ebakindluse kujunemist ja kinnistumist õpilaste seas. Sellised uuringud aitavad paremini mõista keelepõhise sotsiaalse tõrjutuse ja ebavõrdsuse kujunemismehhanisme ning nende võimalikku mõju keelelise mitmekesisuse ja keelte elujõu säilimisele.

3. Uurimisküsimused ja meetod

Varasemad uuringud on näidanud, et standardkeele ideoloogia on Eesti ühiskonnas laialt levinud (Lindström, Risberg ja Plado 2023; Algvere 2025; ilmumas), nende uuringute ja eelneva teooria osa valguses on selle artikli uurimisküsimused:

K1. Mida peavad eesti keele õpetajad eesti keele õpetamise eesmärgiks ja kuidas see nende sõnul praktikas väljendub?

K2. Millised on eesti keele õpetajate hoiakud eesti keele erinevate registre ja keele varieerumise suhtes ja kas nad endi sõnul arutavad nende üle oma õpilastega?

K3. Millised on eesti keele õpetajate hoiakud teiste keelte (eriti inglise keele) suhtes ja kas nad endi sõnul arutavad nende mõjude üle oma õpilastega?

3.1. Meetod: intervjuu

Ajavahemikus oktoobrist 2023 maini 2024 esitati 25-le eesti keele õpetajale poolstruktureeritud intervjuude käigus üle 25 küsimuse. Samu intervjuusid on kasutanud Algvere (ilmumas) ka õpetajate hoiakuid käsitlevas artiklis; kõik poolstruktureeritud intervjuu küsimused on esitatud lisas. Uuring sai eelnevalt Tartu Ülikooli eetikakomitee kooskõlastuse (protokoll nr 381/T 12, 21.08.2023).

3.1.1. Osalejad

Intervjuud viidi läbi 25 põhikooli ja gümnaasiumi eesti keele õpetajaga (22 naist ja 3 meest). 13 intervjuud toimusid silmast silma ja 12 Zoomi kaudu. Osalejaid oli Eesti eri piirkondadest, st kõikjalt peale Raplamaa, Valgamaa ja Ida-Virumaa. Osalejate keskmine vanus oli 47 aastat, noorim õpetaja 25 ja vanim 73. Enamikul osalejatel oli magistrikraad (22); 3 õppisid või olid lõpetanud bakalaureuseõppe. Kõigi osalejate esimene keel oli eesti keel; ükski osaleja ei kirjeldanud ennast mitmekeelsena. Keeltest oli enim õpitud inglise keelt (24), seejärel vene (21), soome (16), saksa (8), ladina (4), prantsuse (1), jaapani (1) ja hispaania (1).

3.2. Analüüsimeetod

Intervjuude lindistusi oli kokku 23,9 tundi, millest osa transkribeeriti käsitsi, osa veebipõhise kõnetuvastuse (Olev & Alumäe 2025) abil. Kogu andmestikku kuulati üle ning täpsustatult ja anonümiseeritult saadi küsimustest ja vastustest kokku u 174 000-sõnaline tekstidokument. Selle artikli tarbeks analüüsisime 25 eesti keele õpetaja intervjuudest pärinevat 52 818-sõnalist andmestikku kvalitatiivse sisuanalüüsi vahendi QCAmapi abil (Mayring & Fenzl 2022). Analüüsitud materjal moodustab ligikaudu 30% intervjuude kogumahust. Selle artikli andmestiku moodustavad vastused küsimustele: „Mis on keeleõppe eesmärk?“, „Miks on vaja eesti keeles kirjutamise oskust tänapäeva maailmas?“, „Kas olete märganud teiste keelte mõju oma õpilaste kirjalikes töodes? Kui jah, siis milliseid?“, „Kas olete õpilastega arutanud teemadel nagu a) murded, b) poeetiline keel, c) ametlik keel, d) noortekeel, e) teiste keelte mõju?“.

Transkriptsioonis jäeti alles suulise keele eripärad, ent välja on toimetatud kordused ja poolikult välja öeldud sõnad. Isiku-, firma-, toote- ja kohanimed on suurtähelised. Kodeerimine toimus mitmes jaos, sõnastati katus- ja alateemad, nii, et kõik teemad, mis õpetajate vastustes tõstatusid, saaksid nimetatud. Teemad jaotati kolme kategooria vahel, mis on ka selle artikli peatükkide pealkirjad: 1) keeleõppe ja -oskuse eesmärgid; alateemadeks: vigade parandamine; preskriptiivsus; takistused; hinnangud õpilaste keeleoskusele; 2) keeleline mitmekesisus; alateemadeks: poeetiline keel; ametlik keel; noortekeel; murded; 3) teised keeled; alateemadeks: hoiakud; arutelu keelte üle; keelte mõju. Seejärel analüüsiti kategooriad Richard Ruizi (2016) kolme keeleplaneerimise orientatsiooni – *keel-kui-probleem*, *keel-kui-õigus* ja *keel-kui-ressurs* – raamistikust lähtuvalt. Artiklis markeerivad N ja M sugu, vastavalt naine ja mees (vastajate endi sõnutsi); seejärel on märgitud vanuse kümnend ning intervjuu ID-kood, milleks on alfabeedi tähed a-st ü-ni, ilma tähtedeta š, z, ž.

4. Tulemused

Järgnevas peatükis tutvustame tulemusi, mis ilmnesisid õpetajatega tehtud intervjuude kvalitatiivsest sisuanalüüsist ning Richard Ruizi (2016[1984]) keeleplaneerimise orientatsioonide valguses. Tulemuste illustreerimiseks oleme esitanud rohkelt näiteid.

Esimene alapeatüki moodustab analüüs sellest, mis on õpetajate meelest keeleõppe ja keeleoskuse eesmärk. Teine alapeatükk keskendub sellele, kuidas õpetajad kirjeldavad keelelist mitmekesisust, milliste keeleorientatsioonide kaudu näevad õpetajad ametlikku ja poeetilist keelt, murdeid ja noortekeelt. Kolmas alapeatükk keskendub sellele, kuidas näevad õpetajad teisi keeli, mis on implitsiitses võistluses eesti keelega. Fookuses on, millisena näevad õpetajad teiste keelte mõju õpilaste eesti keelele ning kas ja kuidas teiste keelte üle õpilastega arutletakse.

4.1. Keeleõppe ja -oskuse eesmärgid

Eesti keele õpetuse eesmärgid on sätestatud riiklikus õppekavas, mis on Vabariigi Valitsuse määrusega kehtestatud haridusstandard. Ainekava kohaselt on põhikoolis eesti keele õpetuse keskseks eesmärgiks

kujundada õppijast teadlik keelekasutaja, kes valdab eesti kirjakeelt ning suudab mõista ja luua eri liiki tekste, toimides edukalt nii isiklikus kui ka avalikus suhtluses. (Põhikooli Riiklik õppekava 2025) Gümnaasiumi astmel on eesti keele õppe eesmärk eelkõige keele- ja kirjanduspädevuse süvendamine, mida õppekavas kirjeldatakse järgmiselt: „keele ja kirjanduse valdkonna õppeainete õpetamise eesmärk gümnaasiumis on kujundada õpilastes keele- ja kirjanduspädevus [...], mis tähendab oskust erinevaid tekste mõista ja luua, analüüsida ning kriitiliselt hinnata“ (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2023). Niisiis ei ole eesti keele riiklikes õppekavades põhifookus standardkeele normide omandamisel, vaid ennekõike teadliku keelekasutaja kujundamisel. Seega on keelelise variatiivsuse käsitlemine eesti keele tundides väga oluline, et õpilased mõistaksid, et keeles on erinevad registrid, mis sõltuvad keelekasutajast, olukorrast ja selle eesmärkidest. Et kaardistada eesti keele õpetajate üldisemaid hoiakuid, mis on seotud keelelise variatiivsuse, eesti keele registrite ja teiste keeltega, käsitleb esimene alapeatükk eesti keele õpetajate hoiakuid keeleõppe eesmärkidesse ja vajalikkusse.

Küsimusi „Mis on keeleõppe eesmärk?“ ja „Miks on vaja eesti keeles kirjutamise oskust tänapäeva maailmas“ kuuldes avaldasid paljud õpetajad imestust, nt „issand jumal no kus on alles küsimus“ (N70m); „mis mõttes milleks“ (M30v), mis tähendas, et nad kas polnud sellele laias plaanis mõelnud või nad eeldasid, et kõik inimesed arvavad nende asjade kohta samamoodi, et neid polegi vaja uurida.

Õpetajate antud vastuste põhjal oli kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades võimalik eristada järgmisi põhilisi teemasid, mida vastustes käsitleti:

- a. Väljendusoskuse ja kognitiivsete võimete arendamine
- b. Keeleoskus kui eluline ja praktiline vajadus
- c. Preskriptiivsed praktikad ja keelenormid
- d. Eesti keele õpetuse ja tundidega seotud mõtted
- e. Eesti keel, identiteet ja ühiskond

Kõige sagedasema eesmärgina – ligi kolmkümmend mainimist – tõid õpetajad välja suhtlemis- ja eneseväljenduse eesmärgid (näide 1), selle vastuseni jõudsid õpetajad ka näiteks siis, kui nad arutlesid selle üle, mis on keeleõppe eesmärk õppekavas. Kõige enam (üle kümne korra) mainiti kirjutamisoskuse arendamist, pea sama sage oli ka (kriitiliselt) mõtlema õpetamine (näide 2). Umbes pooled vastanutest rõhutasid, et

eesti keeles kirjutamise oskust läheb vaja elus hakkama saamiseks ja hea mulje jätmiseks, oluline on see õpetajate sõnul hilisemas tööelus (näide 3).

1. *esiteks võimeline ennast väljendama nii nagu sa päriselt nagu mõtled ja soovid / ehk siis sul nagu õnnestub see sõnum õigesti ära pakendada / ja teiseks see teine pool / et see võetakse vastu sellisena / nagu sa seda oled planeerinud (N30f)*
2. *minu jaoks on olulisem see / et koolist väljuks õpilane / kes on ühiskonna liige / kes oskab mõelda / arutleda / kriitiliselt analüüsida / et tal oleks nagu sellest laiemalt kasu / kui on see / et ma panen koma kuskil õigesti (M30v)*
3. *kui sa lähed kuskile töökohale kandideerima / siis sinu ülemus vaatab kõigepealt otsa sinu avaldusele / sinu motivatsioonikirjale / ja see / mis seal vastu vaatab / see on ju intelligentsus (M40j)*

Vähemalt nelja õpetaja sõnutsi on oluline, et kirjaliku eneseväljenduse õpetamisel oleks olulisel kohal korrektne kirjakeel. Preskriptiivsete praktikate olulisuse rõhutamise ja keelenormidega seotud teemade kaudu tuli õpetajate vastustest välja standardkeele ideoloogia. Näide 4 on ilmeka, sest kõrvutas keelereegleid sõidureeglitega. Selle analoogia puhul tuleb siiski küsida, kas õpetajad teavad, kust need reeglid tulevad ja mis on reeglite rikkumise tagajärg. Samuti toodi kuuel korral välja seda, et kui õpilased ei tea, mis on keeleliselt õige, siis on olemas vahendid, millega korrektset keelt kontrollida ja ennast n-ö aidata saab (näide 5).

4. *mis juhtub / kui laseme reeglid vabaks / väga hea on tuua näide kohe liiklusest / kaotame liikluseeskirjad ära / sama juhtub ka keelega / kaotame reeglid ära / et jah / mulle meeldib neid näiteid tuua / et selles keeles mis neid kõnetab / et kui nad hakkavad saama autojuhilubasid seal / väga hea tuua liiklusest näiteid / sõiduõppest ja kuidas saada heaks autojuhiks / sama on ka see / kuidas saada heaks keeleoskajaks (N50e)*
5. *et nad õpiksid nagu kahtlema ka / ja nad teaksid / kust vaadata / kui nad hakkavad ka kahtlema (N30t)*

Eesti keele õpetuse ja tundidega seotud teemade hulgas tuli ühel korral välja see, et eesti keel on koolis meta-aine, mis õpetab teistes ainetes vajaminevat baasoskust (näide 6). Näites 7 nähti probleemina seda, et eesti keele tunde on õpetaja enda elukogemusele tuginedes õppekavas vähendatud.

6. *eesti keel on selline aine / mis on nagu nii-öelda meta-aine / et minu roll siin on nendele edasi anda selliseid teadmisi / oskusi / pädevusi / kõikides teistes ainetes (N40l)*
7. *kui ma nagu võrdlen seda / kui ma koolis käisin / 80ndatel ja tänapäeva / siis ma arvan / et praeguseks saab selle 12 aasta jooksul koolis käinud õpilane üle 1000 eesti keele tunni vähem kui 80ndatel / kui oli venestamise aeg / sest 2004. aastal ühel konverentsil / 20 aastat tagasi / öeldi / et see number on 900 / ja nüüd on veel tunde vähendatud (N50ä)*

Ühe teemana joonistus välja eesti keele ja identiteediga seotu, mida rõhutas viis õpetajat. Õpetajad tajuvad eesti keelt kui väikest keelt, mis vajab kaitset (näide 8), eriti vajab kaitset „korrektne eesti keel“ (näide 9). Keeleorientatsioonide kaudu saab neid hoiakuid kirjeldada kui *keel-kui-õigus* orientatsiooni. Need on näited riikliku ideoloogia mõjust. Inglise keelt kirjeldati *keel-kui-probleem* orientatsiooni kaudu (näide 9).

8. *me peame oma keelt hoidma / nii väikesekesed kui me oleme (N70m)*
9. *kuigi neid mõjusid on väga palju / näiteks inglise keele mõju / et need / siis ikkagi saaksid aru / et ka see korrektne eesti keel vajab kaitsmist ja on väärtuslik / isegi kui nad seda võib-olla teismelisena igapäevaselt ei kasuta (F20p)*

Kokkuvõttes võib öelda, et riiklikus õppekavas on kirjas õpetajate vastustest välja tulnud kõige sagedasemad punktid nagu tekstiloome ja -mõistmine, funktsionaalne keelekasutus suhtluses ja kriitiline mõtlemisoskus. Õpetajad rääkisid eesti keelest koolis aga ka meta-tasandil, kõrvutades eesti keele oskust teiste eluks vajaminevate oskusetega nagu autojuhtimine, samuti preskriptiivsetest praktikatest ja identiteediga seotud teemadest, viimased on näited standardkeele ja riiklikest ideoloogiatest. Eesti keelt, eriti „korrektset eesti keelt“ nähakse

kui ressursi ja õigust, mille selgeks õppimine on vajalik elus edukaks hakkamasaamiseks, inglise keelele viidati pigem kui probleemile, mille eest eesti keelt tuleb kaitsta.

4.2. Keeleline mitmekesisus

Selles osas vaatleme eesti keele õpetajate hoiakuid erinevate eesti keele registrite suhtes, mis erinevad standardkeelest. Eesmärgiks oli kaardistada õpetajate suhtumist keele registritesse ja keelelisse variatiivsusse.

Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi eesti keele riiklikus õppekavas (Põhikooli Riiklik õppekava 2025; Gümnaasiumi riiklik õppekava 2023) on kirjas, et õpilased peavad tulevikus toime tulema “eri liiki tekstidega” ja nii “ametlike kui ka eluliste olukordadega”, samuti on olulisel kohal suhtlemisoscuse arendamine. Kui ka kõige sagedasem vastus keeleõppe eesmärgi kohta oli väljendus- ja suhtlusoscuse arendamine, siis kas arvesse võetakse ka eesti keele mitmekesisust? Küsimus koosnes mitmest punktist, kuid algas samamoodi: „Millistel järgmistel teemadel olete, muude teemade hulgas, õpilastega arutanud...“ Järgnesid eesti keele registrid, mille kujutamist õpetajate vastustest selles peatükis analüüsitud on: ametlik keel, poeetiline keel, murded ja noortekeel.

4.2.1. Ametlik ja poeetiline keel

Analüüs sellest, kas ja kuidas eesti keele õpetajad räägivad õpilastega poeetilisest ja ametlikust keelest näitas, et mõlemat nähakse nii probleemi kui ka ressursina. Õpetajad tõid esile, et nende meelest esineb ametlik keel kirjalikus registris ja erineb suulisest keelekasutusest (näide 10). Samuti mainiti praktilisi ülesandeid, mis aitavad registrite abil õpetada kirjakeelt (näide 11). Ametlik keel on asjakohane ja n-ö õige keel, kui sel on kindel funktsioon, näiteks CV, motivatsioonikirja, seletuskirjade, e-kirjade jne vormistamisel, tarbetekstides, meedias ja uurimistöodes. Kui ametlikus keeles esineb kantseliiti, muutub see probleemiks, ehkki leiti ka, et elus pole see kuigi oluline (näide 12).

10. *ja kui me õpime näiteks mingisuguseid sõna õieti ja õigesti ja enne ja ennem ja neid sõnu / siis ma alati rõhutan / sa võid niimoodi rääkida / kui sa tahad / aga kui sa pead ametlikult kirjutama / sa pead teadma kuidas õigesti on (N401)*

11. *me proovisime igasuguseid erinevaid / erinevas stiilis tekste panna ümber nii kujundlikku keelde kui ka kujundlikust keelest siis jälle nagu välja tuua / panna kantseliitlikku keelde (N30f)*
12. *mida aasta edasi ja seetõttu ütleme / ametikeel on minu jaoks teisejärgulisema tähtsusega ehk hea küll / ma juhin tähelepanu / et siin on kantseliit ja nii ärge kirjutage eks / aga jah / ütleme elus hakkama saamiseks see ei ole minu arvates kuigi oluline / et ametlikku keelt vaadataks (M30v)*

Õpetajad väärtustavad poeetilist keelt, eriti kirjanduse tunnis, sest see aitab „mõista luulet ja aru saada ka proosast“ (N50r), samas muutub see probleemiks, kui see on liiga poeetiline ja see ei aita eksamil (näide 13). Teiseks on poeetiline keel probleem, kui on selgelt näha, et kasutatud on tehisaru (näide 14). Õpetajate sõnul ei ole õpilaste seas poeetilisus populaarne (näide 15) ja õpilastel on poeetilise sõnavara mõistmisega probleeme (16).

13. *ütleme siis sellisest väga kujundlikust keelekasutusest / on ka kirjandite juures olnud juttu ja seal toodud näiteid / et ärge palun kasutage mingisuguseid selliseid ülimalt kujundlikke lauseid / et teil on vaja konkreetset / mida konkreetsem / seda parem / ja seal ma pigem lükkasin neid ära / et ei mingit ülikujundlikkust (N60i)*
14. *ja siis me nagu rääkisime sellest / et see on nagu niisugune poeetiline keelekasutus / kus on neid kujundeid nagu kuhjatud nagu üksteise otsa / nagu see on see / mida see tekstirobot teeb (N50õ)*
15. *see on nagu vanasti olid need / öeldi / et on nohikud / tänapäeval nagu nohikutest väga enam ei räägita / aga kes loeb palju / nad teinekord ei julge nagu kaasa rääkida / see on nagu selline kaduv väärtus ja selline madal moraalsus on nagu moes / siis igasugune poeetika on nagu maha surutud natukene (M40j)*
16. *olen [--] ikka rääkinud luulekeelest ja tegelikult meil oli [--] klassivälises lugemises / et üks nii-öelda luuleraamat tuli alati vastata / ja siis me rääkisime ka / et mida mingisugune asi tähendada võib ja tegelikult väga paljud asjad võtsid õhku ahmima [--] sellepärast jah / et nii-öelda sõnade taha ei nähta (N70m)*

Seega näevad eesti keele õpetajad nii poeetilist kui ka ametlikku keelt nii ressursi kui ka probleemina. Neid nähti sageli siiski läbi „korrektse eesti keele“ prisma ning seetõttu kasutatakse neid näidetena selleks, et rääkida, kuidas on „õige“. See tähendab, et nende registrite kasutusest räägitakse standardkeele ideoloogia valguses, mitte niivõrd nende omaette väärtustest. Need registrid on eesti keele õpetajatele justkui reaalsus, millega nad peavad leppima, kuid need ei toeta põhilist eesmärki, milleks on korrektse eesti kirjakeele õpetamine ja õpilaste eesti keele eksamiksi ette valmistamine.

4.2.2. *Murded*

Järgnevalt vaatleme, kas ja kuidas räägitakse õpilastega põhikoolis ja gümnaasiumis murretest. Riikliku õppekava järgi käsitletakse murdeid vähemalt 9. klassis kirjakeele ajaloo kursusel ja gümnaasiumis „Keel ja ühiskond“ kursuse raames. Arvestades, et traditsioonilised kohamurded on Eestis praeguseks pigem taandunud (vähemalt nooremate põlvkondade keelekasutusest) ning tänapäeva koolilastel ei ole nendega kuigi palju isiklikku kontakti, eeldasime, et neid käsitletakse eesti keele tundides pigem vähem ja minevikku vaatavalt. Eestis on koole, kus traditsioonilist piirkonnakeelt tutvustatakse (eriti lõunaeesti keelealal, vt Allas 2022, Lindström jt 2024, aga ka nt Kihnus), selliste piirkondade koolide eesti keele õpetajad olid ka meie valimis.

Õpetajate vastustest ilmnes, et eesti murded ei ole nende jaoks ei probleem ega ka õigus, vaid piiratud ressurss, mis aitab õpetada kirja-keelt ja viia õpilasteni standardkeele ideoloogiat (näide 17). Kirjakeel on õpetamise seisukohalt kõrgema prestiižiga kui see, mida õpilased juba oskavad (näide 18). Õpetaja võib ka enda murdetausta negatiivseks ja kirjakeelt segavaks nimetada, näiteks räägitakse küll häälduse varieerumisest, ent seda preskriptivistlikus võtmes (näide 19). Seega kasutatakse murdeid sageli preskriptivistlike praktikate elluviimiseks. Kui võrdleme seda aga nõukogude perioodiga (vt nt Saar 2022; 2025), siis ei nähta murretes enam otsest ohtu või probleemi kirjakeele jaoks.

Üldiselt suhtuvad eesti keele õpetajad murretesse nagu millessegi veidi meelelahutuslikku, millega sisustada emakeelepäeva (näide 20). Murdeid kasutatakse, et tundi muuta loomingulisemaks ja värvikamaks.

17. *see võib täiesti ootamatult tulla / kui mõni õpilane kasutab näiteks mõnda murdekeelset sõna [--] et siis kohe räägime murretest ka / ja see on / ühest küljest on see väga-väga armas / aga teisest küljest jah / et siis räägime ka / kuidas on kirjakeelne (N50e)*

18. *viimastel aastatel ma põhimõtteliselt ei ole sellega üldse tegelenud [--] kui ma vaatan et see / isegi see tavaline eesti keel on muutunud nagu reaalselt nagu õpivad nagu mingit murret (N50q)*

19. *erinevad õpilased [--] hääldanud erinevalt ja mina ka veel erinevalt ja mõndade sõnadega oligi nii / et ma teoorias võisin õpetada seda nii / aga ma ise hääldasin seda valesti / mitte nii nagu seal [--] rääkisime / et noh / erinevates piirkondades inimesed hääldavad erinevalt (N40l)*

20. *aga ega me väga palju murretega ei tegele / et on neid üksikuid entusiaste ja hulle [--] aga noh / mõnel emakeelepäeval on olnud see ka nagu teema eraldi / et ma ei tea näiteks puude nimed sellised murdevariandid / mis siis kuskil kasutusel on / mis kirjakeeles on teistmoodi (N40d)*

Murretesse suhtumine sõltub kindlasti nii kooli asukohast kui ka õpetaja enda taustast ja kokkupuudetest murretega. Üldine arvamus oli, et murded kuuluvad minevikku (näited 21 ja 22). Üks pealinna õpetaja⁷ ütles, et kuna Tallinn ei asu murdepiirkonnas, siis ei räägita seal murdeid ja neil ei ole eesti keele tunnis ka midagi sel teemal lisaks arutada. Lõuna-Eesti õpetajate hulgas väljendati arvamust, et kuna võru keel on „üha enam hääbumas“ ja õpetaja sõnul on ka õpilased ise õelnud, et nad „ei näe vajadust seda õppida, kuna neil ei ole edasises elus sellega midagi tegemist“, siis selline suhtumine eesti keele õpetajatelt annab aimu, et isegi murdealal ei ole murded keeleregistrina väärtustatud, suurema väärtusega on kirjakeel (nt näide 17). Sellist hoiakut kohtas õpetajate intervjuudes üle Eesti. Vastukaaluks leidis ka vähemalt kaks murde-entusiasti, kes kasutavad erinevaid praktikaid, et seda konkreetset keele variatiivsuse teemat õpilastele huvitavaks ja harivaks teha, kasutades tundides näiteks rahvamuusika ja murdekeele näiteid.

7 Püüdes võimalikult palju õpetajate identiteeti kaitsta, ei ole tsitaatidele, mis on selgelt kohapõhised, lisatud soo- ega vanuse markereid.

21. *keegi ei räägi enam* (N60a)

22. *ikkagi selline pigem taanduv nähtus* (M50n)

Selgelt joonistus välja muster, et gümnaasiumis on kursus „Keel ja ühiskond“, kus murrete teemaga põhjalikult tegeletakse. Samas väljendati ka muret, et see kursus on õpilastele liiga raske (23). Teiseks toodi välja „Kirjakeele ajaloo“ kursus 9. klassis, kus murretega tegeletakse.

23. *keele ja ühiskonna kursus on praegu üsna keeruline neile / see on kümnendas klassis / eks ja seal on noh / sellised keeleteaduslikud teemad / eesti keele ajalugu ja suhteliselt palju mõisteid on / ma ütleks / et see nagu kursusest kõige keerulisem / seal on kõige kehvemad hinded* (M30v)

Kokkuvõttes näevad õpetajad eesti murdeid kui piiratud ressursi, neid kasutatakse kirjakeele õpetamisel kõrvutuseks ja näitena selle kohta, mis kirjakeel ei ole, või ka lõbusa vahepalana.

4.2.3. Noortekeel

Eesti noortekeelt on eriti viimastel aastatel põhiliselt uuritud eesti teismeliste korpuse põhjal (Vihman jt 2023) ning on leitud mitmeid erinevusi kirjakeelest, mis on seotud sõnavara, väljendite ja mitmekeelsusega (nt Vihman jt 2026). Teismeliste keelt iseloomustab inglise (noorte)keelest pärit sõnavara kasutamine, aga ka laiemalt emotsionaalsed väljendid, lühendid jms. Noortekeel on väga oluline eagrupi liikmeks olemise marker ja noorte identiteedi osa. (Aasa jt 2022; Vihman jt 2022; 2026)

Õpetajad teavad, et noortekeel eksisteerib, nad kirjeldavad seda kui slängi, mis on grupeel (näide 24). Enamasti teadsid õpetajad noortekeele eri aspektidest päris palju, kuid mõne õpetaja teadmised noortekeelest olid väga madalad, näiteks üks õpetaja rakendas preskriptiivseid praktikaid ka seoses täiesti tavaliste levinud sõnadega, mida ta pidas noortekeeleks (näide 25). Eesti keele õpetajad tajuvad noortekeelt pigem kui probleemi või ka piiratud ressursi, mis aitab neil õpetada kirjakeelt, tõstes õpilastes teadlikkust selle kohta, milline korrektne eesti kirjakeel ei ole (näited 26 ja 27). Õpetajad teavad, et noored kasutavad noortekeelt igapäevaselt (näide 28) ja et see on eaga seotud (näide 29), kuid õpetajad siiski ka sekkuvad, kui nad kuulevad näiteks ropendamist.

Teatakse, et noortekeeles on lühendeid, see on tugevalt seotud sotsiaal-meediaga ja sealne keelekasutus on „halvem“ kui kirjakeeles (näide 30).

24. *släng on ju grupikeel / noortel on seda palju / slängi / ja kui on see niisugune tervitatav släng / miks mitte / et aga kui on sul niisugune släng / mis on seotud kuritegeliku maailmaga / siis sa sulandud sinna väga kergesti sisse / et sul on juba olemas teatud sektor / mis katab seda / ja sa sulandud nii kui lupsti sinna (N50ü)*
25. *noh / släng eks / et noh / ütlen ikka / et no näed / et noh / pastakas läks tüh-jaks / ma ütlen no ilus ja / aga ütle ikka pastapliiats / et see on eestikeelne sõna / eks (N60s)*
26. *nad koostavadki ka selliseid tekste / kus on kõrvuti korrektne kirjakeel ja noortekeel / nad koostavad noortekeele selliste sedeldatud sõnastikke / nõndanimetatult (N60i)*
27. *siis me räägimegi / et mis on nii-öelda kirja- / noh ametlikult on ju / nii-öelda see ÕS-is välja toodud / et või noh / sellised tavakasutused (N30t)*
28. *noh / ma räägin murretest / siis ma räägin ka idiolektist ja sotsiolektist ja sellistest asjadest eks / aga see on niigi loomulik osa igapäevasest keelekasutusest (M30v)*
29. *see on teismelise arenguga seotud / et miks tahetakse kangesti vägisõnu ütelda (N60a)*
30. *need Messengeri grupid / et kui aeg-ajalt satun mõnele nagu / mõni näitab / et aa näe siin kirjutati nii / siis ma näen / et see omavaheline suhtlus on selline lohakas / et ei ole seal suurt ega väikest / või tähendab / et ei ole vahet sõnadel ja nimedel / ja punkte (N40c)*

Noortekeelest rääkimisel kasutatakse erinevaid materjale (näide 31), kasutatakse ka ümberpööratud klassiruumi meetodit (näide 32) ja kasutatakse tsätte ja juutuuberite sõnavara, et teha eesti kirjakeelest erinevaid ülesandeid. Seega kasutatavad õpetajad noortekeelt kui ressursi, et õpetada kirjakeelt, sest eesmärgiks on teadlikkuse tõstmine sellest, millised eesti keele registrid erinevad kirjakeelest. Sarnaselt murretelegi, saab noortekeelt kasutada lõbusa vahepalana tõsise kirjakeele kõrval (näide 33).

31. *ja noortekeelest / mingit Akadeemiakese artiklit lugesime ka / et sellest on juttu tulnud ja ma olen püüdnud siis panna neid välja tooma sõnu / mida nemad siis kasutavad* (N30g)
32. *siis ma tegin sellise ülesande / et igas grupis nad mõtlesid neid sõnu ja siis nad tulid kirjutasi tahvli peale neid tänapäeva slängisõnu ja siis mina arvasin ära / et kas ma tunnen / ma saan aru [--] oli päris palju sõnu / mida ma ära ei tundnud / ja siis nad pidid mulle selgitama / ja siis nad tundsid ennast nii tähtsalt / et nemad selgitavad õpetajale / mis see sõna tähendab* (N50o)
33. *õpetajate päev oli keeleteemaline / tööleht oli noorte släng / see oli väga äge tööleht / kümme erinevat väljendit / et õpetajate tund oli tõlkida* (N50ä)

Kokkuvõttes näevad eesti keele õpetajad noortekeelt kas probleemi (näited 25 ja 30) või piiratud ressursina (näited 26; 27 ja 32), sest see erineb kirjakeelest ning annab erinevuste najal seega võimaluse õpetada seda, mis on korrektne. See omakorda näitab õpetajate preskriptiivsete praktikate ja standardkeele ideoloogia edasikandumist eesti keele tundides.

4.3. Teised keeled

Kolmas osa keskendub teistele keeltele peale eesti keele, samuti sellele, kuidas õpetajad neisse suhtuvad. Järgnevalt vaatleme vastuseid kahele küsimusele: „Kas olete märganud teiste keelte mõju oma õpilaste kirjalikes töödes? Kui jah, siis milliseid?“ ja „Kas arutate mõnikord klassis teiste teemade hulgas teiste keelte mõju üle eesti keelele?“.

Kõik 25 eesti keele õpetajat kinnitasid, et on märganud teiste keelte mõju oma õpilaste kirjalikes töödes: seda väljendati vastustega, nagu „ah, tõesti, paraku“, „ikka-ikka“, „absoluutselt“, „kahtlemata“, „oi on küll ikka“, „no mõjud on“. Väikeste variatsioonidega olid kõik nõus, et teiste keelte mõju, peamiselt inglise keele mõju, on tuntav. Samas nõustusid õpetajad, et nad ei tunne teisi keeli nii hästi, nooremad ka vene keelt mitte, et nende mõjusid üldse märgata.

Õpetajate meelest erineb õpilaste kodune keel ja see keel, mida nad koolis õpetavad, päris palju. Näiteks küsivad õpilased sageli õpetajate käest „kuidas seda eesti keeles öelda“ (N50e), sõnade tähenduste mitte

teadmine „on selline kõige igapäevasem probleem” (N20p). Teiste keelte mõju peavad õpetajad kõige murettekitavamaks nende õpilaste puhul, kel üldiselt ei lähe väga hästi: “mõjutab ikkagi nõrgemaid õpilasi, et kui on keeleliselt tugev õpilane, siis võib lugeda inglise keeles ja kirjutada ilusa eestikeelse teksti” (N30h). Samuti nende puhul, kel on diagnoositud erisusi.

4.3.1. Hoiakud seoses teiste keeltega

Õpetajate kogemused inglise keelega on mõjutanud nende hoiakuid, need omakorda mõjutavad seda, kuidas nad inglise keelt märkavad. Vastustest ilmnes, et kõige rohkem tajuvad eesti keele õpetajad inglise keelt ja seda nähakse pigem probleemina, mitte ressursina (näited 34; 35; 36). Vaid paar õpetajat näevad inglise keelt ka ressursina, näiteks kirjanduse tundides (näited 37 ja 38).

34. *ma lihtsalt olen märganud / et on / ja ma tean / et inglise keel on / see on takistuseks (N70m)*
35. *inglise keele mõju on katastroofiline / see tuleb nende pahade halbade viletsate otsetõlgete kaudu [--] et ma arvan / et need noored inglise keelega puutuvad nii ehk nii kokku / ja ma alati ei ole kindel / kas nad enam tahavad ilmtingimata olla eestlased / või nad tahaks pigem olla maailmakodanikud (N40d)*
36. *arenda kõigepealt oma eesti keelt / et siis sa saad ka paremini aru nendest võõrkeelsetest raamatutest / su enda sõnavara on laiem (M50n)*
37. *ja kui mina muidu ajan taga / et katsume eestikeelset väljendusvahendit / kui kaasaegses luules on inglisekeelsed sõnad / et miks ta inglisekeelsete sõnadega siis ikkagi / noh / saab ju arutatud / et luuletaja väljendusvahendid on need / mis tal parasjagu vajalikuks peavad / ikka / loomulikult / jah / keel kogu oma täiuses (N60a)*
38. *jaa no luulet eriti / jah / mingid Amanda Gormani [luuletused] näiteks / kes kuskil ühiskondlikel esinemistel rõhutab r-tähega sõnu / ja siis jõuab kuskile / selles mõttes nagu tõlkes läheks väga kaduma (N30g)*

Osa õpetajaid näeb inglise keelt niivõrd probleemseks, et arvab, et inglise keele mõju tõttu ei soovi õpilased olla enam eestlased (näide 35)

ning ei ole päriselt Eesti kultuuriruumis (näide 39). Leidus ka arvamusi, et noored ei tee inglise keele mõju tõttu eesti keele registritel vahet (näide 40), aga vastupidi ka seda, et nad eristavad registreid siiski hästi ja eesmärgipäraselt (näide 41). Üks õpetaja kirjeldas, et noored räägivad inglise keeles omavahel ka väljasõitudel ja vahetundides, ent ei kirjeldanud seda otseselt probleemina. Õpetajate vastustest tuli välja, et reaalsuses on eesti keele tundides ka omajagu muu emakeelega või kakskeelseid õpilasi. Nende eesti keele kasutusest räägiti pigem positiivselt, sest teise emakeelega õpilane õpib korrektselt ära kirjakeele reeglid (näide 42), või on keeleküsimumustes üldiselt taiplik (näide 43). Paar õpetajat rääkis siiski ka sellest, et mitmekeelne keskkond on normaalsus ja kõigiga tuleb püüda arvestada (näide 44).

39. *nad nagu loevad ingliskeelseid raamatuid / nad loevad mingisuguseid ingliskeelseid artikleid / kuulavad ingliskeelseid podcaste / on selles ingliskeelses kultuuriruumis nagu täiesti sees / Eesti asjadest ei tea mitte midagi / eestlastest ka ei tea mitte midagi (N30f)*
40. *sulaselgest eesti perekonnast lapsed viibivad oma koolivälisel ajal enamasti ingliskeelses sotsiaalmeedias / ja nad ei tee üldse registritel vahet (N60a)*
41. *nad ikka ja ilmselt räägivad omavahel hoopis teistmoodi kui / et nad seda jah / oskavad vahetada seda registrit / et mis kuhu sobib (N40õ)*
42. *mis on minu jaoks väga üllatav / on see / et on aastakäike / kus tulevad vene koolide õpilased / kellel on väga hea eesti keele grammatika / ja kes sellised õigekirjatööd teevad võib-olla oluliselt paremini / isegi kui mõned eesti õpilased (N40d)*
43. *ta on nagu eriliselt taibu keeleküsimumustes / noh jälle et ta ei pruugi olla igas asjas nii lihvitud / ja just / selline väga taiplik / et mulle tundub / et bilinguaalsed lapsed on üldse taiplikumad (N40c)*
44. *meil on ka teistsuguse kodukeelega / kuidas see kõik mõjutab / et meie väljendusvahendit / et loomulikult jah / ikka / et ega see keel on ju elu-avalduis / ega siis / et kui meil on väga mitmekeelne ümbrus / siis see nii ka on (N60a)*

Kokkuvõtteks nähakse teisi keeli, enamasti inglise keelt kui probleemi, mis ohustab eesti keelt, teisi keeli ei nähta ka kui isiklikku või ühiskondlikku ressursi.

4.3.2. Arutelu klassis

Keelelise teadlikkuse tõstmine klassiruumis on seotud sellega, kas ja kuidas keele üle arutletakse. Teiste keelte üle arutletakse klassis gümnaasiumikursuse „Keel ja ühiskond“ raames (näide 45), mida mainisime ka murrete alapeatükis (4.2.2). Teiste keelte üle arutletakse ka siis, kui õpetaja tunneb noorte keelevelikute vastu huvi (näide 46). Arutelu võib tähendada ka seda, et eesti keele õpetajad püüavad selgitada, et eesti keele eksami jaoks oleks vajalik eesti keeles lugeda (näide 47). Õpetajad näitavad oma hoiakut noortekeele suhtes, öeldes, et see on probleem, ning selgitades, et õpilased soovivad olla korrektsed, kuid ei oska seda ise teha (näide 48). See näitlikustab standardkeele ideoloogia edasikandumist klassiruumis õpetajalt õpilastele. Õpetajad kirjeldavad kuidas õpilased tunnevad ära keelevead ka peale kooli (näited 49 ja 50) ning ka see iseloomustab preskriptivismi edasikandumist.

45. *ei lasku peensustesse / lihtsalt räägimegi sellest / et jah / on saksa mõjud ja seal soome mõjud / rootsi [--] ja ütleme / eesti keeles teevad suuri silmi / et kino on võõrsõna ja oluline / et nad teavad seda / et teised keeled on mõjutanud (N60i)*
46. *ma olen küsinud selliseid asju / et miks te nagu räägite näiteks inglise keeles / miks te ei räägi eesti keeles selliseid asju / et kui poisid omavahel saavad kokku / mängivad telefonimängu ja siis nad lähevad väga sujuvalt kiiresti inglise keele peale üle näiteks / nad suudavad kiiremini (M40j)*
47. *loe siis iga kahe ingliskeelse raamatu kohta üks eestikeelne [--] / sul tuleb eesti keele riigieksam (N20p)*
48. *jaa / me räägime sellest vahel küll / et aga nagu ja tegelikult / mis on tore / et nad saavad aru sellest probleemist ja nad tegelikult [--] enamik neist tahab rääkida seda ilusat eesti keelt / see ei ole see / et mõni üksik õpilane (N50r)*

49. *eriti pannakse pahaks / nii-öelda arvamusi liider kasutab mingit sõna / no et Kaja Kallasel ei anta andeks / kui ta seal teeb kasvõi mingit sellist keelelist nalja / onju / või president või / et nad tunnevad ära / et üks või teine kuskile ei sobi (N40c)*

50. *on ka olnud ka neid / kes on mingis olukorras tulnud ütelnud / et näed / et käisin siin või seal / ja seal räägiti või näidati slide / ja oi-oi / missugune keelekasutus seal oli (M50n)*

Tõstatus mõttekäik, et õpetajad on eesti kirjakeele valvurid ja hoidjad, et nad arutavad õpilastega teiste keelte negatiivset mõju (näide 51). Teine hoiakuline mõttekäik kirjeldas teisi keeli probleemina, samas ütles üks õpetaja, et parem mitte arutada, sest noored ei mõistaks, et inglise keel on probleem (näide 52). Kui õpilastega arutada mingite toortõlgete üle, siis nad teavad täpselt, et tegu on inglise keelega, nii et nende keeleline teadlikkus on tegelikult päris kõrge (näide 53).

51. *ma arvan küll / et see on eesti keele õpetajatele kirglik teema / et me ei jäta / nagu seda teemat ka nagu rääkimata / sest see ongi meie üks põhitöö / hoida keelt (N40c)*

52. *hetkel ei ole arutanud / et ma olen lihtsalt osutanud / aga ei ole nagu näinud seda vajadust võib-olla süvitsi minna sellesse praegu / sest see on natukene selline nagu tänitav jutt / et mulle tundub / et nad nagu ei mõista selle nagu tähendust päris täpselt / miks see nagu halb on või miks seda ei tohi / ma olen proovinud nagu hoida sellist neutraalset tooni (N30f)*

53. *sellest inglise keele mõjust olen küll rääkinud [--] iga kord / kui mingi kirjand on olnud ja kui jälle on mingisugused sellised imelikud väljendid [--] / kust selline imelik ütlemine tulnud on ja siis nad ütlevad ise ka / et see on inglise keelest (N50o)*

Kokkuvõttes võib öelda, et arutelu klassiruumis teiste keelte üle toimub, aga enamasti kontrastis eesti keelega, ka teisi keeli kasutatakse ressursina kirjakeele õpetamisel. „Keel ja ühiskond“ kursus näib olevat see koht õppekavas, kus arutatakse nii murrete, teiste keelte mõju, eesti keele laensõnade kui ka keeleajaloo üle. Kahjuks peavad õpetajad seda kursust õpilastele pigem raskeks (näide 23). Väljaspool seda on arutelude tuumaks siiski mõte, et inglise keel on probleem, aga seda saab kasutada ressursina, et näidata, milline korrektne eesti keel ei ole.

4.3.3. Teiste keelte mõju

Eesti õpilaste eesti keelel on õpetajate sõnutsi väga palju inglise keele mõjutusi. Üks õpetaja väljendas ka arvamust, et inglise keel, „see on nende keel“ (N40l). Inglise keel on õpetajate sõnul mõjutanud nii õpilaste eesti keele hääldust, ortograafiat, morfoloogiat ja ka süntaksit (näiteid 54, 55 ja 56). Suure probleemina toodi välja muutused sõnavaras. Näiteks kasutatakse sõna *crush* armumise asemel (N50o); ei teata sõna *budget* eestikeelset vastet (N40l); aetakse segamini inglise ja eesti sõna „motiiv“ erinevused (F30f). Samas öeldi ka, et sõnavara, mida õpilased ei tea, on harva esinev: „*kubjas* oli viimane [--] ja eile oli *kutsar*“ (N60u); „*taht* / küünla *taht* või siis see *iive* / noh / või *tõrs* / [--] või ka *kanne* ei olnud neil igapäevane sõna“ (M50n). Räägiti ka sellest, et eesti keelel on omadus võõrsõnu enda moodi mugandada, näiteks sõna „šoppama: šopata“ näitel (N40ö); kenasti on kodunenud sõna „pitsa“ (N50ü). Hoiak, et ise ei peaks sõnu looma, oli näide standardkeele ideoloogiast (näide 57), sõnaloomet tajub õpetaja stiiliveana. Õpetajad rääkisid, et nad mõistavad, et teistes keeltes on emotsioone kergem väljendada või ka ropendada (näide 58), seega nähakse keelt ka kui ressursi.

54. *see poolt-tarindi kasutamine / see by / onju / inglise keelest tuleb* (N30k)

55. *sõnajärg on täiesti pekkis* (M30v)

56. *kindlasti inglise keele sõnade järjekord lauses on mõjutanud seda* (N40l)

57. *niisugused intellektuaalsemad [--] teevad sellist / võtavad selle ingliskeelse sõna ja teevad sellest sellise eestikeelse võõrsõna [--] siis ma ütlen / et see on siis viga / see on nüüd stiiliviga / et ärme nüüd kõiki sõnu eesti keelde välja mõtle / et otse inglise keelest* (N50r)

58. *sellepärast see puhver on vahel / see võõra keele oma / et sa ei taju / et sa midagi nii roppu ütled / et noh / näiteks nagu minu laps ütles / et „üks kass kikkis teisele ässi“* (N40ö)

Teema, mida ei olnud intervjuu küsimustes sees, kuid mis tuli õpetajate vastustest välja, oli see, et õpilased tahavad lugeda ja loevadki inglise keeles, aga seda nähakse probleemina. Enamus õpetajaid jäid kindlaks nõudele, et eesti keele ja kirjanduse tundide jaoks peab raamatuid

lugema eesti keeles, tuues põhjenduseks selle, et inglise keeles lugemise tõttu muutub eesti keele oskus nõrgemaks (näide 59). Samal ajal leidis ka arvamusi, et noori ei kõneta osa vanemat kirjandust (näide 60). Mitmel korral tuli juttu ka sellest, et õpilased lubavad lugeda eesti keeles, kuid jäävad siis ikkagi vahele inglise keeles lugemisega: „ma kahtlustan, nad teevad seda minu selja taga“ (N50o). Välja tuleb see sageli nimekujude tõttu, näiteks „inglise keeles Homeros kirjutatakse lihtsalt Homer [--] Oidipuse see tegevuspaik Teeba, onju, kirjutatakse teistmoodi“ (N30f). Näide (61) sellest, kuidas teised keeled võivad olla ressursiks ja mõjutada ka eestikeelset rikkalikumat eneseväljendust, oli selles andmestikus ainunäide.

59. *aga sellist kogemust / kus / noh / noor ongi sattunud vaimustusse võõrkeelsest kirjandusest ja tema eesti keele oskus on selle tõttu kannatanud* (M50n)
60. *et need eestikeelsed raamatud / et osa minu meelest on ka aegunud õpilastele ja ütleme / et kui nagu igasugune sidusus puudub / et tegelikult loetakse / sellepärast / et sa pead lugema* (N70m)
61. *ja üks tüdruk loeb inglise keeles [--] et ta väljendub mitmekülgselt / et ta / ma ei tea, kas ta proovib siis kasutada sõnu isegi eesti keeles [--] et üllatus / et näed / ta kasutas [mingeid vähetuntud sõnu]* (N40c)

Üks õpetaja kirjeldas, et teda häirib intonatsioonimuutus, kuid lisas, et mõistab seda (näide 62). Kui õpetaja annab eesti keele tunnis madalama hinde õpilasele, kes kasutab väljaspool kooli palju inglise keelt, peegeldab see hoiakut, et teised keeled on kui probleem (näide 63). On loomulik, et noortel on suur kokkupuude inglise keelega ja kummaline on seda karistada halvemate hinnetega. Kui noortel on teise keelega hea läbisaamine, siis see võiks tekitada laiemat keelehuvi, kui ka õpetajad selle üle klassis rohkem arutleksid. Selline näide ei ole kindlasti erandlik, kuid on oluline välja tuua, et mõned õpetajad hindavad õpilaste keelekasutust selle baasilt, kui palju nad veedavad aega eestikeelses keskkonnas.

62. *et suulises kõnes mind tohutult häirib see [--] et lause / et eesti keeles läheb hääl alla lause lõpus / aga inglise keeles läheb nagu üles / ja see on nii häiriv / et see tunne / et see on nagu küsilauses läheb hääl üles [--] et*

see on ka kuidagi võõrkeelepärane [--] keel muutub / et ta on tegelikult normaalne / kui ma aru saan / mis ta ütleb / siis pole vahet / kui see hääl üles tuleb või alla (N50r)

63. *ja siis ma nagu tean teda / et ta suhtleb hästi palju inglise keeles / mingid noh / ma ei tea / Messengeris või mingid mängud või ma ei tea / mingid välismaa sõbrad / et siis ma nagu ka rääkisin / arutasin / et vaata / see nagu mõjutabki (N20ö)*

Kokkuvõttes nähakse teiste keelte mõju rohkem probleemina, kuid vähesel määral ka ressursina, et näitlikustada korrektset eesti keelt ja viia ellu standardkeele ideoloogiat eesti keele tundides, mille mõju ulatub ka väljapoole klassiruumi.

5. Kokkuvõte ja arutelu

Analüüsisime kahekümne viie eesti keele õpetajaga tehtud pool-structureeritud intervjuusid kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Järgnevalt võtame kokku uuringu tulemused Richard Ruizi kirjeldanud kolme keeleplaneerimisel kasutatava orientatsiooni *keel-kui-probleem*, *keel-kui-õigus* ja *keel-kui-ressurss* (Ruiz 2016: 16–24) kaudu. Esimese uurimisküsimuse „Mida peavad eesti keele õpetajad eesti keele õpetamise eesmärgiks ja kuidas see nende sõnul praktikas väljendub?“ vastuste analüüsist ilmnes, et eesti keelt nähakse kui ressursi ja õigust, inglise keelt kui probleemi. Teemad, mis on kirjas riiklikus õppekavas – tekstilooma ja -mõistmine, funktsionaalne keelekasutus suhtluses ja kriitiline mõtlemisoskus – tulid ka eesti keele õpetajate vastustest kõige sagedamini välja. Õpetajad rääkisid aga ka eesti keelest koolis metatasandil, preskriptiivsetest praktikatest ja identiteediga seotud teemadest, viimased on näited standardkeele ja riiklikust ideoloogiast. Ühe põhjusena tõid õpetajad välja, et kuna eesti keele eksamiks on vajalik kirjakeele oskus, siis keskenduvad nad selle õpetamisele.

Teise uurimisküsimuse „Millised on eesti keele õpetajate hoiakud eesti keele erinevate registrite ja keele varieerumise suhtes ja kas nad endi sõnul arutavad nende üle oma õpilastega?“ vastuste analüüsist joonistus välja, et eesti keele õpetajad tajuvad nii poeetilist kui ka ametlikku keelt nii ressursi kui ka probleemina. Ressursina nähakse neid ennekõike eesti kirjakeele õpetamise perspektiivist, sest nende abil on

võimalik näidata, milline korrektne kirjakeel ei ole. Ametliku keele registrit seostasid õpetajad aga liigse kantseliidiga ja liiga poeetiline keel ei olnud nende sõnul samuti usaldusväärne, sest võib näiteks viidata hoopis tehisaru kasutamisele. Eesti murdeid näevad eesti keele õpetajad piiratud ressursina. Neid kasutatakse samuti selleks, et rõhutada kirja-keele olulisust ja näitlikustada seega murrete ebastandardsust. Murdeid nähakse kui vahepala. Murretesse suhtutakse positiivselt, eesti keele õpetajad ei näe murrete puhul mõju ega ohtu kirjakeelele. Eesti keele õpetajad näevad ka noortekeelt probleemi või piiratud ressursina, mis aitab neil õpetada korrektset kirjakeelt. See omakorda näitab õpetajate preskriptiivsete praktikate ja standardkeele ideoloogia edasikandumist eesti keele tundides. Nende registrite või allkeelte oskust nad ressursina esile ei toonud (õpilase perspektiivist), s.t nende registrite valdamist nad oluliseks ei pidanud.

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised on eesti keele õpetajate hoiakud teiste keelte (eriti inglise keele) suhtes ja kas nad endi sõnul arutavad nende mõjude üle oma õpilastega?“ vastuste analüüsist ilmnes, et eesti keele õpetajad tajuvad teiste keelte mõju nii probleemi kui ka ressursina, et näitlikustada korrektset eesti keelt ja viia ellu standardkeele ideoloogiat. Standardkeele ideoloogia mõju ulatab eesti keele tundidest kindlasti ka väljapoole. Keeleregistritest ja variatiivsusest räägitakse aine „Keel ja ühiskond“ raames, seda mainisid mitmed õpetajad. Keelelise variatiivsuse teema käsitlemine on oluline, et õpilased saaksid teada, et keeles eksisteerivad tõesti erinevad registrid, mis sõltuvad sellest, kes, kus ja miks räägib, et register on suhtlusolukorda mõtestada aitav kontseptsioon (Isaacs, Rose & Galloway 2021).

Eesti keele õpetajate hoiakud eesti õpilaste mitmekeelsusse kalduvad *keel-kui-probleem* suunda – inglise keele kasutamist, mis on eesti noorte hulgas eriti just grupikuuluvuse markeerimiseks (Vihman jt 2026), tajuti kui eesti keelele negatiivset mõju avaldavat nähtust. Eesti kirjakeelt nähti samal ajal pigem ressursi ja õigusena. Õpetajad väljendasid muret, et eesti õpilased loevad inglise keeles raamatuid ning see mõjutavat negatiivselt nende eesti keele oskust. Õpetajad märkavad õpilaste eesti keeles inglise keele mõjutusi nii sõnavara, süntaksi, sõnajärje, rektiooni, ortograafia, morfoloogia, aga ka häälduse tasandil. Kokkuvõtvalt võib öelda, et eesti keele õpetajate hoiak inglise keele suhtes on pingeline, seda tajutakse probleemi või isegi ohuna.

Otsides vastust küsimusele „On's eesti keele õpetaja keelejuhiloa väljastaja?“ võiks selle artikli tulemuste valguses vastata, et õpetaja määrab, millist keelt õpivad ja kasutavad õpilased koolitundides. Ent, õpetajate hoiak on, et keelelise variatiivsuse ja registrite nüansse ei ole oluline üksipulgi lahti võtta. Seega õpetajad võivad küll ise tunda, et nad on keelejuhiloa väljastajad, ometi selgub, et kui õpilased on eksami sooritanud ja juhiloa kätte saanud, ei oska nad ikkagi vabalt sõita ja võivad end keeleliikluses ebakindlana tunda. Tundub, et õpilased ei saa eesti keele tundides piisavalt keele variatiivsuse ning mitmekeelsusega seotud keeleteaduslikest tõdedest, mis neid igas situatsioonis aitaksid, teada, ega nende üle arutleda. Intervjuueritud eesti keele õpetajate hoiakutest ja uskumustest kumab läbi standardkeele ideoloogia ja purism ning ka ükskeelsuse ideoloogia.

Euroopa Nõukogu on juba 2018. aastal keeleõppe raamdokumendis (2018: 27) kirjeldanud, et keeleõpe on esmalt õppijakeskne, tähendades, et õppetöö käigus tuleks julgustada õpilasi kasutama ja arendama kõik oma keelelisi ressursse. Eesti keele õppe puhul surutakse teiste keelte, eriti inglise keele, oskusi ja teadmisi alla, keskendudes üksnes eesti keelele. Teisi keeli nähakse läbi *keel-kui-probleem* orientatsiooni prisma. Veelgi enam, eesti keele õpetajad ei taju ka teisi eesti keele registreid täielike ressurssidena, vaid enamasti piiratud ressursina, mis aitab neil ennekõike koolis korrektset eesti kirjakeelt õpetada. See tähendab, et intervjuueritud õpetajad ei taju teisi registreid mitte kui väärtusi iseeneses, mille tundmine noorte jaoks võiks olla väärtuslik ja vajalik, vaid näevad neid peamiselt vahendina standardkeele õpetamiseks. Selline praktika võib mõjutada õppijate enesekindlust ja neid kaugendada eesti keelest, kus nõutakse liialt palju korrektsust ja reeglite järgimist, arvestamata, et eesti õpilased on eeskätt just hea inglise keele oskuse tõttu mitmekeelsed ja võiksid rohkem kasutada kõik oma keeleressursse ka eesti keele tundides. Ehkki õpetajad nimetasid keeleõppe eesmärkide olulise punktina väljendus- ja suhtlusoskuse arendamist, siis intervjuudest selgus, et kõige olulisemal kohal on ikkagi korrektne kirjakeel. Selline lähenemine võib mõjutada eesti keelt koduse keelena omandanud õpilastes tõrkeid eesti keele vastu, sest ei arvesta mitmekesise keelega, vaid kitsendab keele üksnes standardvariandile. Liigne õigekeelsuse rõhutamine ning preskriptiivsete praktikate rakendamine võib viia olukorrani, mil eesti keele õpilased ei tunne enam, et eesti keel kuulub neile ja on kodune ning mõnus asi.

See, et eesti keele õpetajad kalduvad kirjeldama teiste keelte mõju negatiivsena, viitab teadmiste puudumisele vahendite ja meetodite kohta, mida kasutada mitmekeelse identiteedi või taustaga õpilaste õpetamisel. Õpetajate veendumus, et kirjalik eesti keel on parem kui teised keeleregistrid, näitab, et Eesti koolisüsteemis jääb vajaka keeleteadlikkusest: perspektiivist märgata keele, identiteedi, privileegide ja võimu teemasid (Shapiro 2022).

Tuleb arvestada, et sellest artiklist koorunud pilt ei pruugi anda täielikku pilti eesti keele õpetajate hoiakutest ja uskumustest, ent kindlasti esindab see olulist osa praeguste eesti keele õpetajate seisukohtadest. Intervjuus esitatud küsimused kaldusid probleemsete teemade poole, mistõttu on võimalik, et õpetajad tõid rohkem välja eesti keele õppega seotud negatiivseid külgi, ent ei kajastanud samavõrd positiivseid aspekte. Keeleteadlastena alustasime oma uuringut sooviga kaardistada eesti keele õpetajate hoiakuid ja uskumusi keelelise variatiivsuse suhtes, sest need mõjutavad otseselt noorte keelelisi hoiakuid ja võimalikku keelelist ebakindlust. Valimis oli 22 naist ja 3 meest, seega ei saa välja tuua mingeid sool põhinevaid erinevusi, kuid võib kajastada siiski eesti keele õpetajate üldist soolist jaotust Eestis. Kuna varasemad uurimused on osutanud võimalikule lahknevusele õpetajate sõnastatud veendumuste ja tegeliku õpetamispraktika vahel (Fajardo 2013; Li & Walsh 2011), võiks edaspidi uurida õpetamispraktikaid (nt tunnivaatlused, klassiruumi interaktsiooni analüüs või õppematerjalid). Samuti ei olnud õpetajad oma arvamuses alati ühtsed, kuigi valdavalt esitasid sarnaseid mõtteid ja hoiakuid. Sellegipoolest joonistab artiklis esitatu siiski välja õpetajate enamuse uskumused ja hoiakud, mis mõjutavad meie järgmiste põlvkondade arusaamu eesti keelest ja keelega seotud väärtustest.

Tänu sõnad

Suur tänu kahele anonüümsele retsensendile asjalike kommentaaride eest. Südamlik aitäh Elisabeth Kaukonenile oluliste tähelepanekute ja keelenõu eest. Artikkel on seotud projektidega EKKD-TA2 „Eesti keele morfosüntaktiline varieerumine“ ja EKKD-TA16 „Digiajastu keel: suulised ja tähtvestlused“.

Kirjandus

- Aasa, Triin, Mari-Liis Korkus, Liina Lindström, Aive Mandel, Maarja-Liisa Pilvik & Virve Vihman. 2022. Kui hukas on tänapäeva noorte keelekasutus? *Postimees*, 7. oktoober. <https://arvamus.postimees.ee/7620383/keeleteadlased-kui-hukas-on-tan-apaeva-noorte-keelekasutus>. (Vaadatud 30.05.2026).
- Algvere, Kristel. 2025. Adult L1 users' attitudes towards their proficiency in written Estonian as evidence of deep-rooted language ideologies. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 16(2). 5–50. <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.2.01>.
- Algvere, Kristel. Ilmumas. "The dictionary is the smartest person in the exam room": L1 teachers' attitudes and the Dictionary of Standard Estonian as sources of veiled inequality in Estonian schools. In Dick Smakman & Kapitolina Fedorova. (toim.), *Language and Inequality*. Routledge.
- Alexander, Robin. 2020. A Dialogic Teaching Companion (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>.
- Allas, Tiia. 2022. *Miks ja kuidas õpetada kohta? Kultuurilise identiteedi kujundamine võru keele ja kirjanduse õpetamise kaudu Vana-Võrumaa üldhariduskoolides*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://hdl.handle.net/10062/89384>.
- Allport, Gordon. 1967. Attitudes. In M. Fishbein (toim.), *Readings in attitude theory and measurement*. 1–13. New York: John Wiley & Sons.
- Ammon, Ulrich. 2015. On the social forces that determine what is standard in a language – with a look at the norms of non-standard language varieties. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Numéro spécial t. 3. 53–67. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2015.1074>.
- Aruvee, Merilin. 2022. *Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused*. (Humanitaarteaduste dissertatsioonid 75). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5th ed.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldaquí-Escandell, Josep-Maria. 2011. Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity: a quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain). *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32(4). 325–342. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.579129>.
- Baron, Dennis E. 1976. Linguistic insecurity: The effect of attitudes toward language on language production. Paper presented at the Annual Meeting of the Modern Language Association. ERIC Document ED137817. <https://eric.ed.gov/?id=ED137817>.

- Bender, Reet. 2023. Fragments of Baltic Germans' everyday written Estonian in the 18th–20th Centuries. *Keel ja Kirjandus* 66(8–9). 758–777. <https://doi.org/10.54013/kk812a7>.
- Bergmann, Jonathan & Aaron Sams. 2012. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cushing, Ian. 2021. Grammar tests, de facto policy and pedagogical coercion in England's primary schools. *Lang Policy* 20. 599–622. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09571-z>.
- Dielemans, Roy & Peter-Arno Coppen. 2020. Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9(1–2). 182–206. <https://doi.org/10.1075/dujal.19038.die>.
- Dragojevic, Marko, Howard Giles & Bernadette M. Watson. 2013. The Social Meanings of Language, Dialect and Accent: International Perspectives on Speech Styles. In Giles, Howard & Watson, Bernadette M. (toim.), *Language ideologies and language attitudes: a foundational framework*. 1–25. New York, NY, United States: Peter Lang Publishing.
- Eesti Rahvakultuuri Keskus. 2020. Vikerraadiost saab kuulata kihnukeelseid uudiseid. <https://rahvakultuur.ee/2020/06/02/vikerraadiost-saab-kuulata-kihnukeelseid-uudiseid/>. (Vaadatud 24.05.2026).
- Euroopa Nõukogu. 2018. *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine: sõsarväljaanne*. Tlk. Piret Rääbus, toim. Ann Siiman. Eesti Haridus- ja Teadusministeerium.
- Fajardo, Alberto 2013. Stated vs. enacted beliefs: Looking at pre-service teachers' pedagogical beliefs through classroom interaction. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* 18(2). 37–57. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.15013>.
- García, Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language (Key Topics in Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>.
- Chambers, Jack K. 2009. *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*. Revised ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, Ingrid. 2021. Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal* 20(3). 297–310. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. 2023. *Riigi Teataja I*, 8. märts. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006>. (Vaadatud 06.06.2026).
- Haridus- ja Teadusministeerium. 2026. Aasta keeletegudeks valiti eesti keele õpe Ida-Virumaa Kutsehariduskeskuses ja piiblitölke sõnastik. 13. märts. <https://www.hm.ee/uudised/aasta-keeletegudeks-valiti-eesti-keele-ope-ida-virumaa-kutsehariduskeskuses-ja-piiblitolke>. (Vaadatud 24.05.2026).

- Harju, Ülle. 2026. Võrukeelsed uudised. *ERR*, 19. märts. <https://arhiiv.err.ee/audio/vaata/vorukeelsed-uudised-515781>. (Vaadatud 24.05.2026)
- Halliday, Michael, Alexander Kirkwood & Ruqaiya Hasan. 1985. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Harrik, Airika. 2025. Seto keel ja kultuur on maailmas hinnatud vääriskivid. *Novaator*, 26. september. <https://novaator.err.ee/1609809372/professor-seto-keel-ja-kultuur-on-maailmas-hinnatud-vaariskivid>. (Vaadatud 24.05.2026).
- Haukås, Åsta. 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1). 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Haukås, Åsta, André Storto & Irina Tiurikova. 2022. School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 45(7). 2817–2030. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>.
- Hennoste, Tiit. 1999. Eesti keele arengud: totalitaariast poliüloogiasse (Muutuv keel). *Keel ja Kirjandus* 42(2). 88–96.
- Hennoste, Tiit. 2000. Allkeeled. In Hennoste, Tiit (toim.), *Eesti keele allkeeled* (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16). 9–56. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hint, Helen & Anni Jürine. 2021. Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloomes oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 9(1). 243–273. <https://doi.org/10.12697/cha.2021.9.1.10>.
- Hsieh, Hsiu-Fang & Sarah E. Shannon. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9). 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Hult, Francis M. & Nancy H. Hornberger. 2016. Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3). 30–49. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476.
- Irvine, Judith T. & Susan Gal. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity, P. V. (toim.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. 35–84. Santa Fe: School of American Research Press.
- Isaacs, Talia, Heath Rose & Nicola Galloway. 2021. Redressing the balance in the native speaker debate: Assessment standards, standard language, and exposing double standards. *TESOL Quarterly* 55(3). 905–926.
- Kaplinski, Jaan. 2020. *Eesti, Estoranto ja teised keeled*. Bibliotheca Controversiarum. Tallinna Ülikooli kirjastus. Tallinn.
- Kerge, Krista. 2003. Eesti kirjakeele mõtteruum. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 49. Tallinn: Emakeele Selts. http://www.emakeeleselts.ee/esa/ESA_49_pdf/Kerge.pdf.
- Kerge, Krista. 2012. Räägiks lingvistikast. *Keel ja Kirjandus* 55(8–9). 581–597. <https://doi.org/10.54013/kk658a3>.

- Klaas-Lang, Birute, Kadri Koreinik & Kerttu Rozenvalde. 2025. „Kolisin siia ja sain aru, et ma põhimõtteliselt eesti keelt ei räägi.“ Vene dominantkeelega Tartu Ülikooli üliõpilaste eesti keele repertuaarid ja suhtlusstrateegiad. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 16(2). 89–118. <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.2.03>.
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli & Diana Vender. 2025. Teises keeles õppimine: Tartu muu kodukeelega lastevanemate vaade. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 21. 85–102. <https://doi.org/10.5128/ERYa21.05>.
- Kroskrity, Paul V. 2010. Language ideologies: Evolving perspectives. In Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman ja Jef Verschueren (toim.), *Society and Language Use*. 192–211. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>.
- Käpp, Kati. 2021. Mõtestatud kirjutamisprotsess ja kaasõppija tagasiside eesti keele riigieksami teenistuses. *Oma Keel* 42(1). 72–75.
- Käpp, Kati. 2023. Mida, miks ja kuidas kirjutab eesti gümnaasiumiõpilane. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 69. 80–106. <https://doi.org/10.3176/esa69.04>.
- Käpp, Kati. 2024. Tagasiside eesti gümnaasiumiõpilaste tekstidele: millal, kellelt, mille kohta ja missugune? *Emakeele Seltsi aastaraamat* 70. 24–52. <https://doi.org/10.3176/esa70.02>.
- Labov, William. 1966. Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change. In William Bright (toim.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. 84–113. The Hague: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110856507-008>.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William. 1987/1997. How I got into linguistics, and what I got out of it. <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/HowIgot.html>.
- Langemets, Margit & Lydia Risberg. 2024. Rohkem normi on vähem normi? Eesti Keele Instituut. <https://eki.ee/uudis/keeleminutid-rohkem-normi-on-vahem-normi/>. (Vaadatud 9.06.2026)
- Langer, Nils & Agnete Nesse. 2012. Linguistic Purism. In J.M. Hernández-Campoy, & J.C. Conde-Silvestre, (toim.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. 607–625. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118257227.ch33>.
- Leppik, Katarin. 2026. Keeleteadus ja kooligrammatika: Kas räägime samast keelest? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 22. 79–91. <https://doi.org/10.5128/ERYa22.05>.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Li, Li & Walsh, Steve. 2011. Seeing is believing: looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse* 2(1). 39–57. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562657>.

- Liiber, Robin. 2024. Murdekeelte kasutamisest. Ettekanne emakeelepäeva konverentsil „Rikka eesti keele mur(d)ekohad“. Eesti Rahvusraamatukogu. <https://www.youtube.com/watch?v=19cD3oZyETM>.
- Lindström, Liina, Maarja-Liisa Pilvik, Helen Plado & Triin Todesk. 2024. Võro ja seto keelevahetus XX–XXI sajandil. Kas pöördumatu protsess? *Keel ja Kirjandus* 67(5). 449–476. <https://doi.org/10.54013/kk797a3>.
- Lindström, Liina, Lydia Risberg & Helen Plado. 2023. Language ideologies and beliefs about language in Estonia and Estonian language planning. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 14(1). 7–48. <https://doi.org/10.12697/jeful.2023.14.1.01>.
- Lippi-Green, Rosina. 2012. *English with an accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>.
- Mayring, Philipp & Thomas Fenzl. 2022. *QCAmap: a software for Qualitative Content Analysis*. <https://www.qcmap.org/ui/en/home>.
- Menken, Kate & Ofelia García (toim.). 2010. *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>.
- Meyerhoff, Miriam. 2006. *Introducing sociolinguistics*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966709>.
- Midt, Sille & Mare Kitsnik. 2021. Eesti keele kui teise keele õpetajate suhtumine 7.–9. klassi õpilaste keelevigadesse ja vigadega tegelemine. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 18. 161–182. <https://doi.org/10.5128/ERYa18.09>.
- Miilman, Eleriin & Ilona Tragel (toim.). 2025. Teksti tekstuurides (erinumber). *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 16(1). <https://ojs.utlib.ee/index.php/jeful/issue/view/1950>.
- Milroy, James. 2001. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5(4). 530–555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>.
- Milroy, James & Lesley Milroy. 2012. *Authority in Language: Investigating Standard English*. (4th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203124666>.
- Muoni, Karin, Grete-Liis Eesaru & Olga Bogdanova. 2024. *Inglise keele riigieksami ja rahvusvaheliste inglise keele eksamite aruanne*. 1. detsember. <https://projektid.edu.ee/display/THO/Inglise+keele+riigieksami+ja+rahvusvaheliste+inglise+keele+eksamite+aruanne+2024>.
- Norber, Kaia & Olga Bogdanova. 2024. *Inglise keele põhikooli lõpueksami aruanne*. 1. november. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=235029960>.
- Norvik, Miina & Renate Pajusalu, 2022. Mina räägin kõigiga ühtemoodi, omas stiilis: eestlaste arvamusi keelest ja keelekasutusest. *Akadeemia* (7). 1202–1238.
- Olev, Aivo & Tanel Alumäe. 2025. Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation* 59(4). 4421–4438. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>.

- Pajares, Frank. 1992. Teachers' beliefs and ducational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Pajusalu, Katri. 2025. *Keeleideoloogiad hariduses: Narva üldhariduskoolide keeleõpetajate vaated mitmekeelsusele*. Magistritöö Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/112265>.
- Paulus, Sven. 2015. Tartus võetakse luubi alla euroopaliku mõttelaadi suurkuju Herder. *Novaator*, 25. september. <https://novaator.err.ee/257693/tartus-voetakse-luubi-alla-euroopaliku-mottelaadi-suurkuju-herder>. (Vaadatud 24.05.2026).
- Piirimäe, Eva. 2023. *Herder and Enlightenment Politics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009263825>.
- Piller, Ingrid. 2015. Language Ideologies. In Tracy Karen, Todd Sandel & Cornelia Ilie (toim.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi140>.
- Põhikooli Riiklik õppekava. 2025. *Riigi Teataja I*, 23. detsember. <https://www.riigiteataja.ee/et/akt/123122025006>. (Vaadatud 6.06.2026).
- Punamäe, Ode Maria. 2021. Kodavere murraku populariseerimiseks algasid noortesarja võtted. *Eesti Rahvusringhääling*, 27. juuli. <https://kultuur.err.ee/1608290526/kodavere-murraku-populariseerimiseks-algasid-noortesarja-votted>. (Vaadatud 24.05.2026).
- Randoja, Käthrin. 2023. Ukraina sõda on suurendanud õppijate arvu üldhariduskoolides ja lasteaedades. 13. aprill. <https://stat.ee/et/uudised/ukraina-soda-suurendanud-oppijate-arvu-uldhariduskoolides-ja-lasteaedades>. (Vaadatud 08.06.2026).
- Richardson, Virginia. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John P. Sikula (toim.), *Handbook of research on teacher education*. 102–119. New York: Macmillan.
- Roos, Reijo. 2024. Kõikeõlmav päikē me ääbuvas kodus. *Sirp*, 26. I 2024. <https://www.sirp.ee/koikeolmav-paike-me-aabuvast-kodus/>. (Vaadatud 9.09.2026).
- Rozenvalde, Kerttu & Sanita Martena. 2024. The value of language skills in Latvia: From socio-economic inequality to multilingual awareness. *Sociolinguistica* 38(1). 1–26. <https://doi.org/10.1515/soci-2022-0037>.
- Ruiz, Richard. 2016 [1984]. Orientations in Language Planning. In Nancy H. Hornberger (toim.), *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 13–32. <https://doi.org/10.21832/9781783096701-004>.
- Saar, Hipp. 2022. „Kas ahju taha või prügimäele?“ Murdeteemaline arutelu 1969. aasta Põlva ajalehes Koit ja selle järelkajad. *Tuna* (3). 142–148.
- Saar, Hipp. 2025. *Võru keele olukord nõukogude aja koolides ja ühiskonnas*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/719c9610-cada-4fd6-9f37-5d317520fe70>.

- Setomaa Muuseumid. 2023. Urbekuu algul käis meil külas noor reporter Maria Grünberg. <https://www.facebook.com/SetomaaMuuseumid/posts/urbekuu-alkul-k%C3%A4is-meil-k%C3%BClas-noor-reporter-maria-gr%C3%BCnberg-kes-salvestas-obinits/1586290493497537/>. (Vaadatud 28.05.2026).
- Shapiro, Shawna. 2022. *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171751>.
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In, Paul R Cline, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (toim.). *The elements. A parasection on linguistic units and levels*. 193–247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1994. Linguistic Human Rights in Education. In *Valodas politika Baltijas Valstīs/Language Policy in the Baltic States*. Rīga: Latvijas Republikas Valsts valodas centrs. 173–191. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0021>.
- Soler, Josep. 2024. English in Estonia. In K. Bolton (toim.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of World Englishes*. 1st ed. 1–13. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119518297.ewoe00345>.
- Tagliamonte, Sali A. 2012. *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation, Interpretation*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Taylor, Lynda. 2006. The changing landscape of English: Implications for language assessment. *ELT Journal* 60(1). 51–60. <https://doi.org/10.1093/elt/cci081>.
- Truan, Naomi & Esther Jahns. 2024. Introduction: Language ideologies – again? New insights from a flourishing field. *European Journal of Applied Linguistics* 12(1). 1–13. <https://doi.org/10.1515/eujal-2024-0021>.
- Vaicekauskienė, Loreta. 2012. ‘Good Language’ and Insecure Speakers: A Study into Metalinguistic Awareness of TV and Radio Journalists in the Context of Language. In Aurelija Usonienė, Nicole Nau & Ineta Dabašinskienė (toim.) *Multiple Perspectives in Linguistic Research on Baltic Languages*. 76–103. Cambridge Scholars Publishing.
- Vaicekauskienė, Loreta. 2020. Maintaining Power through Language Correction: A Case of L1 Education in Post-Soviet Lithuania. In Don Chapman & Jacob D. Rawlins (toim.), *Language Prescription: Values, Ideologies and Identity*. 145–70. Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.22730732.11>.
- Van Rijt, Jimmy, Astrid Wijnands & Peter-Arno Coppen. 2019. Dutch Teachers’ Beliefs on Linguistic Concepts and Reflective Judgement in Grammar Teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19. 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>.
- Vender, Diana & Birute Klaas-Lang. 2026. What will happen to the mother tongue? Parental perspectives on L1 support during the transition to Estonian-medium education. *Education Sciences* 16(6). 881. <https://doi.org/10.3390/educsci16060881>.

- Vihman, Virve-Anneli, Mari-Liis Korkus, Maarja-Liisa Pilvik & Kristiina Praakli. 2026. Verinaiss 'very nice': The integration of English in Estonian teenagers' instant messages. In: Draško Kaščelan, Maria del Carmen Parafita Couto, Peredur Webb-Davies, Rocío Pérez-Tattam & Hans Stadthagen-González (toim.). *Current insights into code-switching*. 45–88. Berlin: Language Science Press. (Current insights into bilingualism). <http://doi.org/10.5281/zenodo.18845926>.
- Vihman, Virve-Anneli, Maarja-Liisa Pilvik, Aive Mandel, Annika Kängsepp, Mari Aigro, Kadri Koreinik, Kristiina Praakli & Liina Lindström. 2023. Estonian teen language corpus. <https://doi.org/10.23673/RE-455>.
- Vihman, Virve-Anneli, Kristiina Praakli, Maarja-Liisa Pilvik & Mari-Liis Korkus. 2022. Kas noored on inglise keelega 'obsessed'? Millest räägivad korpusandmed? *Philologia Estonica Tallinnensis* 7. 292–321. <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.11>.
- Vikøy, Aasne & Åsta Haukås. 2021. Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism* 20(3). 912–931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>.
- Witter, Michael & John Hattie. 2026. Teacher Belief Systems: The Complex and Novel Interactions between Teachers' Pedagogical and Motivational Beliefs. *Educational Research and Evaluation* 31(5–6). 345–73. <https://doi.org/10.1080/13803611.2026.2627549>.
- Woolard, Kathryn A. 2020. Language ideology. In James Stanlaw (toim.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc; <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>.
- Woolard, Kathryn A. & Bambi B. Schieffelin. 1994. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23. 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>.
- Young, Andrea S. 2013. Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness* 23(1–2). 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>.

Abstract. Kristel Algvere, Virve-Anneli Vihman, Liina Lindström: **Attitudes and beliefs of Estonian L1 language teachers regarding linguistic variation.** This article examines attitudes and beliefs of teachers of Estonian (as a first language), particularly regarding their teaching goals and comments regarding teaching registers of Estonian (standard and poetic language, dialects, youth language, and other varieties) and the role of other languages. The study is based on interviews with Estonian language teachers (n = 25). The data were analyzed using qualitative content analysis, with Richard Ruiz's language planning orientations – language as problem, language as right, and language as resource – serving as the theoretical framework. The interviewed Estonian language teachers view Estonian as both a resource and a right, whereas English is more often perceived as a problem. Teaching focuses mainly on the

written language, text production and comprehension, functional language use, and critical thinking, largely due to examination requirements. Teachers' attitudes tend to be prescriptive and closely aligned with standard language ideology. Formal and poetic language are regarded as both a resource and, at times, a problem; dialects are seen as a limited resource; and youth language is viewed mainly as a problem or as a tool for teaching correct language use. Other languages, particularly English, are largely perceived as a problem. The influence of English is considered widespread – affecting vocabulary, grammar, and pronunciation – and students' preference for reading in English is a cause for concern. Students' multilingualism is thus seen more as a problem than as a natural resource. Overall, the attitudes of Estonian language teachers are characterized by a tension between Estonian and English.

Keywords: *Estonian language, teachers, linguistic awareness, linguistic insecurity, registers, multilingualism*

Lisa

Poolstruktureeritud intervjuu küsimused

Eesmärk: Kaardistada eesti keele (ja kirjanduse) õpetajate hoiakuid eesti keele tundide suhtes

Taustaandmed

1. Vanus
2. Sugu
3. Haridus
4. Keelteoskus

Esimene uurimisküsimus: Milline oli õpetajaks kujunemine ja milline on igapäevane töö?

1. Kuidas teist sai eesti keele (ja kirjanduse) õpetaja?
2. Milline on teie tavaline tööpäev koolis?

Teine uurimisküsimus: Millised on keerulised ja lihtsad teemad eesti keele õpetamisel?

1. Mis on teie arust keeleõppe eesmärk?
2. Mis on kõige olulisemad teemad, mis peavad õpilastel selgeks saama?
3. Mis on teie meelest õpilastele eesti keele tundides kõige keerulisem?
4. Milliseid teemasid õpilastega on teie jaoks lihtne arutada/õpetada?
5. Kuidas hindate õpilaste üldist eesti keele oskust (kirjalikku ja suulist)?

Kolmas uurimisküsimus: Millised on kirjutamise õpetamise keerukused?

1. Milliseid sõnastikke või abivahendeid õpilastega kasutate / neile tutvustate?
2. Kuidas suhtute Õigekeelsussõnaraamatusse ja Sõnaveebi?
3. Kas kasutate ÕSi või Sõnaveebi tundides ja kui jah, siis mis kontekstis?
4. Kui oluliseks peate kirjalikes töödes õigekeelsusvigade parandamist?

5. Kui oluliseks peate stiilivigade parandamist?
6. Kui oluliseks peate üldist teksti struktuuri ja sidususe parandamist?
7. Kui parandate kirjalikke töid, siis milliseid strateegiad kasutate? (Nt veale tähelepanu juhtimine, parandamine, kommentaar, emotikonid ja joonistused, muud selgitused.)
8. Mida on kirjutamise puhul teie hinnangul kõige raskem õpetada?
9. Milleks teie hinnangul on õpilastel vaja eesti keeles kirjutamise oskust tänapäeva maailmas?
10. Kas olete teiste keelte mõjusid õpilaste tekstides tähele pannud? Kui jah, siis milliseid?
11. Millistel järgmistel teemadel olete (mh muude teemade hulgas) õpilastega arutanud:
 - murded,
 - poeetiline keel,
 - ametlik keel,
 - noortekeel,
 - teiste keelte mõju,
 - keelepoliitika,
 - keelekorraldus