

VÕÕRKEELE OMANDAMISE KOGEMUSED EESTLASTE MÄLESTUSTES JA ARVAMUSTES

Miina Norvik, Renate Pajusalu

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

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

I. Sissejuhatus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Materjal ja meetod

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

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

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

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

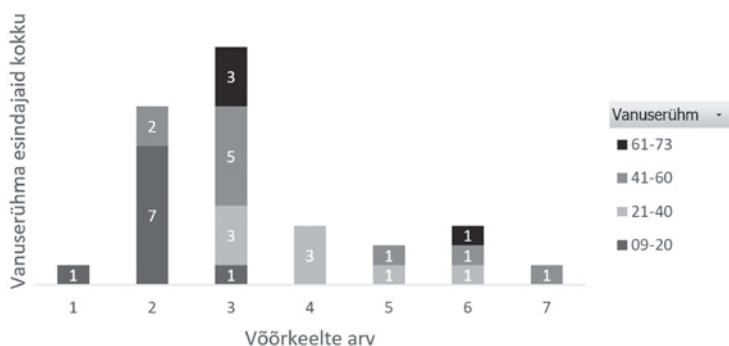
Intervjuude kogupikkus varieerus poolest tunnist pooleteise tunnini. Võõrkeelte õppimisega seotud küsimused moodustasid vaid ühe osa teemaderingist. Põhilisi teemaderühmi, mis osaliselt sarnanesid Soomes tehtud keeleliste elulugude intervjuudega (vt Hippi *et al.* 2020), oli neli: 1) enda ning vanemate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

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

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

3. Vastajate võõrkeelepagas

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



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

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

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

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

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

4. Võõrkeele omandamist mõjutavad tegurid

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

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

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

4.1. KLASSIRUUMI KONTEKST

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

4.1.1. ÕPETAJA ISIK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2. ÕPETAMISMEETODID

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3. ÕPPERÜHM JA TUNNIKESKKONNA MÕJU

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

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

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

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

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

4.2. ÕPPIJA (ALA)TEADLIK TEGUTSEMINE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. MOTIVATSIOON

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

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

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

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

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

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

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

- (23) *tõelise innuga õppisin ungar keelt. ise. nii huvitav oli, sest me polnud ju eriti kuhugi välja pääsenud ja ja see keel tundus mulle nii huvitav, need õpikute järgi, mis siis saada oli. kui käisime Leningradis, siis seal oli müügil ungarikeelset kirjandust ja õpikuid, minu meelest need olid nii huvitavad ja hea kasutada (N69q)*
- (24) *vaatasime neid jaapani anime multfilme ja sealt see keel ise kõlas nii huvitavalt. et kuidas see kiriapilt oli ka nii huvitav ja siis noh, see võimalus tekkis õppida alles ülikoolis nii et siis ma hakkasin ülikoolis seda õppima. aga ja rootsi keel oli lihtsalt... pakuti gümnaasiumis seda võimalust ja kuna see oli saksa keelele väga sarnane, siis, siis ma proovisin seda ka (M27e)*
- (25) *ma arvan, et isegi mitte teistsugust selles meetodis, vaid mulle hakkas see keel äkki nagu nii meeldima. mulle nagu meeldis, mulle, ma ei, ma ei oska seda nagu öelda aga ma kuidagi tundsin, et ma tahan, vaat et saksa keel on see, mida ma tahan. ja ma tahtsin seda, ma nägin hästi palju vaeva siis, ma võtsin eraõpetaja, et ma sisse saaksin siia, tollel ajal olid ju, pidid seda keelt juba oskama, et sa sisse saaksid, onju. mul oli eraõpetaja, ma mäletan, käisin, kaks eraõpetajat oli ja hästi palju nägin vaeva, kirjutasin sõnu, lugesin, see oli nagu meeletu, meeletu töö enne. aga aga ma ei tea, see tuli äkki see, see, see meeldivus selle keele suhtes, aga see tuli just siis, kui ma õppisin ülikoolis keemiat ja saksa keele tundides, et mitte meetod, kuidas ta õpetas, see mul ei ole nagu meeles, aga see keel*

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

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

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

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

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

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

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

4.4. VARAJANE KOKKUPUUDE

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

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

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

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

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

4.5. KEELEVAIST JA MUUD ISIKSUSEOMADUSED

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kokkuvõte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KIRJANDUS

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

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

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

KASUTATUD TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID (VT KA HENNOSTE JT 2009)

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

Lisa. Intervjueeritavate taust

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

* Nõukogude ajal viieaastase kõrghariduse saanud on võrdsustatud magistrikraadiga.

SUMMARY

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: OPINIONS AND MEMORIES OF ESTONIANS

Miina Norvik, Renate Pajusalu

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

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

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

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

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

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