

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele (võõrkeelena) õppetool

KESKKONNA MÕJU TEISE KEELE ÕPPIMISELE JA ÕPETAMISELE

Bakalaureusetöö

Alesja Kazatšenko
Juhendaja Tiina Kikerpill

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Ühiskond ja kogukond	5
1.1. Keelekeskkonna mõiste	6
1.2. Teise keele õppimist ja õpetamiset mõjutavad faktorid	8
1.3 Keelekeskkonnad maailmas	10
1.4. Keelekeskkonnad Eestis	11
2. Haridus	14
2.1. Kakskeelse hariduse programmid.....	15
3. Perekond	19
3.1 Koolivalik.....	20
4. Meedia	23
Kokkuvõte	25
Kirjandus	27
Kaudviited	28
Влияние окружающей среды на изучение и преподавание второго языка. <i>Резюме</i>	31

Sissejuhatus

Teise keele omandamine koosneb pidevast koosmõjust erinevate individuaalsete ja sotsiaalsete tegurite vahel, mis on liikumisse pandud sisemiste ja sotsiaalsete protsesside abil.

Keele omandamise all mõistetakse teise või võõrkeele õppimist loomulikus keelekeskkonnas. Keelekeskkond on sotsiolingvistiline keskkond, mis ümbritseb inimest. Teise keele (edaspidi K2) õppijad enamuskäele kontekstis on tavaliselt vähemusrahvuse esindajad: immigrandid, võõrtöötajad või nende lapsed. Need õppijad erinevad üksteisest, sõltuvalt sellest, kui kaugemale nad on sihtkeele õppimises jõudnud. (Ellis 1994: 217)

Käesolevas bakalaureusetöös mõistetakse keele omandamise all nii formaalse õppe tulemusel kujunenud keeleoskust kui ka loomulikult teel suhtluses ja keelekeskkonna mõjul kujunenud oskust.

Eesti on multikultuurne väikeriik, kus suurima osa mitte-eestlastest moodustab venekeelne elanikkond. Kuigi väga suur osa Eesti elanikkonnast kasutab eesti keelt teise keelena, pole võrreldes indoeuroopa keeltega keeleõppija seisukohalt kasutatavat eesti keelt siia maani süstemaatiliselt uuritud (Enim on uuritud inglise keele kui teise keele kasutust.) (Pool 2007: 9).

Käesolev töö annab ülevaate keskkonna eri aspektide mõjust teise keele omandamisele (inglise keeles *second language acquisition*), mis kuulub traditsiooniliselt rakenduslingvistika valdkonda.

Selle töö eesmärgiks on uurida seost sotsiaalse konteksti ja K2 õppimise vahel. On mitmeid tõendusid, et paremat tulemust saavutab õppija, kellel on juurdepääs loomulikule keskkonnale (sh sihtkeelt emakeelena kõnelejad). Keskkonna ja

õpitulemuste seos on määramata sellepärast, et see kujuneb sotsiaalsete tegurite koosmõjus ja varieerub ulatuslikult, sõltudes keskkonnast.

Käesolev bakalaureusetöö tugineb Ülle Rannuti (2005) käsitlusele keskkonna mõjust keeleõpele. Ülle Rannuti järgi mõjutavad K2 õppimist ja õpetamist järgmised tegurid: ühiskond ja kogukond, hariduskontekst, perekonna tugi ja meediakasutus. (Rannut 2005: 21)

Bakalaureusetöö esimeses osas on välja toodud tegurid, mis mõjutavad K2 õppimist ja õpetamist ühiskonna tasandil. Selgitatakse keelekeskkonna mõistet ja selle defineerimised mitmel tasandil, välja on toodud K2 omandamist mõjutavad tegurid. Antakse ülevaade erinevatest keelekeskkondadest maailmas ja Eestis.

Töö teises osas käsitletakse hariduse mõju K2 õppele. Kirjeldatakse kakskeelseid haridusprogramme ja nende tulemusi K2 omandamise kontekstis. Samuti räägitakse keelekümblusprogrammist, mis on Eestis levinud.

Töö kolmandas osas on esitatud perekonna roll K2 omandamisel ning keskendutakse koolivaliku teooriale. Käsitletakse vanemate informeeritust ning erinevaid orientatsioone, mis mõjutavad õppekeele valikut.

Neljas peatükk näitab meedia mõju K2 omandamisele andes ülevaate Eesti elanikkonna meediatarbimisest.

1. Ühiskond ja kogukond

Kakskeelsed ühiskonnad on muutumas üha sagedamaks nähtuseks. Tänapäevases globaliseerunud maailmas on väga oluliseks muutunud vähemusrahvuste lõimimise probleemid, mis otseselt seostub ka keeleõppega. Erinevad tänapäevase ühiskonna mudelid on kõige olulisemateks teise keele oskuse arendamise mõjuriteks ning selle vajaduse tekkimise põhjusteks. Nad näevad ette keelt, mida õpetatakse, inimesi, kes õpib ja tingimusi, millistes õpitatakse. Teise keele õppimise tulemus on otseses sõltuvuses kogukonnast ja keelekeskkonnast ning see varieerub olenedes erinevatest ühiskonna omadustest.

Keel ja ühiskond on omavahel tihedalt seotud, üldjuhul ei ole nende eraldamine võimalik. „Keel on reaalsust loov sotsiaalne praktika, peegeldades ühiskonda, seda küll moonutatud kujul.“ (Rannut jt 2003: 52)

Sihtkeele omandamist mõjutavad paljud tegurid, kuid kõige suurem roll on keskkonnal. Keskkond võib suurendada või vähendada muukeelsete soovi või võimalust sihtkeele õppimiseks ning igas ühiskonnas on rühmi, mis erinevad ülejäänust suuremal või vähemal määral (Rannut jt 2003: 52).

Mitmed maailma uurijad on juhtinud tähelepanu sellele, et mida suurem on teiste keelte kõnelejate arv teatud piirkonnas, seda väiksem on nende soov sihtkeel ära õppida. Piirkonnas, kus teise keele kõnelejate protsendiline vahekord on kõrge, moodustuvad sageli opositsioonilised hoiakud ja vastandamised (meie-nemad) peamisele rühmale ühiskonnas. (Rannut 2005: 11) „Bernard Spolsky (1989: 3) määratleb teise keele omandamist mõjutavad tegurid, öeldes, et keeleõppe tulemused sõltuvad sellest, kes õpib, mis keelt, kui palju ja missugustel tingimustel. Keeleõppetingimuste all peab ta silmas eelkõige keskkonda kui sotsiaalset konteksti, milles toimub sihtkeele omandamine ning mida mõjutavad ühest küljest soov suhelda ja samastuda sihtkeele kõnelejatega ehk integratiivne motivatsioon, ning teisalt keeleõppesituatsioon ehk

võimalus kuulda ja kasutada sihtkeelt erinevates kontekstides. Need afektiivsed tegurid, mis väljenduvad hoiakutes ja suhtumistes, sisalduvad Spolsky poolt käsitletud keeleõppemotivatsioonis.“ (Spolsky 1989: 3, viidatud Rannut 2005: 12)

John Schumann aga väidab oma akulturatsioonimudeli järgi, et teise keele omandamise tase sõltub integratiivsest motivatsioonist ja kontaktidest sihtkeelekõnelejatega (Schumann 1978: 34). „Kuigi on üldiselt teada, et keeleõppe tulemusi mõjutab veel terve rida muid tegureid, nagu keeleõppija võimekus ja muud individuaalsed iseärasused, on mitmed kakskeelsuse teoreetikud seisukohal, et isegi samasuguste võimetega lapsed võivad saavutada keeleõppes väga erinevaid tulemusi sõltuvalt keeleõppesituatsioonist ja motivatsioonist.“ (Ellis 1985; Lambert, Gardner 1984; Baker 1995: 84–85, 94–95, viidatud Rannut 2005: 12)

1.1. Keelekeskkonna mõiste

„Keelekeskkond on sotsiolingvistiline kontekst, milles toimub sihtkeele omandamine ja kasutamine.“ (Rannut jt 2003: 104, Rannut 2005: 20) Keelekeskkonda võib defineerida mitmel viisil. See võib olla audiaalne (kõne), visuaalne (tekst, keelemärk) ning virtuaalne (keel eksisteerib virtuaalses keskkonnas, nt Internet). Samas moodustab keelekeskkonna ühest küljest reaalne keskkond, nagu linn, küla, kool või klass, ning teisest küljest sotsiaalne keskkond ehk inimesed kui keele kõnelejad (perekond, sugulased naabrid, teenindajad, inimesed tänaval, klassikaaslased, õpetajad, ametnikud). Sotsiaalne keskkond mõjutab käitumist, keelekeskkond aga inimese keelt. Näiteks väikelapse jaoks keelekeskkond on vanemate keel ja kultuuriline eripära. Lasteaias või koolis, kaasõpilaste ja õpetaja keelekasutus, milleks võib olla üks lapse emakeeltest või hoopis mõni teine keel. Peale keelekasutajate ehk suhtluspartnerite määrab keelekasutuse ka sotsiaalne kontekst, milles suhtlus toimub (nt kodus, poes, koolis, tänaval, televiisorit vaadates, ametiasutuses). (Baker 1995: 12, viidatud Rannut jt 2003: 104–105)

„Uurimused näitavad, et keelekeskkonnal on lapse keele arengus oluline roll ning ilma vajaliku keelekeskkonnata ei saa ka lapse emakeel normaalselt areneda, sest nii emakeele kui ka teise keele arenguks on vajalik, et laps saaks seda kuulda ja kasutada

võimalikult erinevates situatsioonides ehk kontekstides.“ (Bransford, Brown, Cocking 1999, viidatud Rannut jt 2003: 105)

„Keelekasutus ja keele õppimine toimub sotsiaalsetes kontekstides, mis erinevad üksteisest ulatuse, keelekeskkonna, suhtumiste ja eesmärkide poolest, mida võib vaadelda kui erinevaid sotsiaalse konteksti tasandeid.“ (Baker 1995: 239, viidatud Rannut jt 2003: 105) Nendeks on:

1. Laiem ühiskond ehk missugune on üldine keelesituatsioon ühiskonnas; kui multikultuuriline on ühiskond; mis on ühiskonna eesmärgid muukeelse elanikkonna suhtes (assimilatsioon, integratsioon); kuidas suhtub põhirahvus keelelistesse ja kultuurilistesse erinevustesse (ksenofobia, rassism jmt).
2. Kogukond või suhtlusringkond ehk millises ulatuses on kogukond kakskeelne ja - kultuurne; kuidas suhtutakse kakskeelsusesse ja kakskeelsesse haridusse ning sihtkultuuri ja -keelde. (Baker 1995: 239, viidatud Rannut jt 2003: 105)

„Seega vaadeldakse keelekeskkonda ühest küljest ühiskonna tasandil kui sotsiolingvistilist keskkonda või teatud kahe keele kooseksisteerimise situatsiooni, teisest küljest aga kui immigrandi keele arenguks vajalikku sotsiaalset konteksti, milles toimub teise keele omandamine.“ (Kim 1998, viidatud Rannut 2005: 20 järgi)

Ülle Rannut (2005: 20) keelekeskkonda on vaadelnud kahel tasandil.

1. Mikrotasandil on tegemist isikutevahelise kommunikatsiooni ehk kitsama suhtlusvõrgustikuga, mis kujutab endast suhtlust sõprade, perekonna, naabrite või klassikaaslastega ning kus keskkonnaks on alati lähem ümbrus (kodu, klass, kogukond või sõprade koosviibimine vmt).
2. Makrotasandil toimub massikommunikatsioon, mis hõlmab laiemat suhtlusvõrgustikku, kus kontekstiks on ajalehed, televisioon, filmid jmt. (Rannut 2005: 20)

„Seega iseloomustab keelekeskkond igasugust sotsiaalset kooslust, mille liikmete vahel toimub suhtlemine.“ (Rannut jt 2003: 105)

1.2. Teise keele õppimist ja õpetamiset mõjutavad faktorid

„Keelekeskkond ei ole staatiline tingimuste kogum, vaid muutub pidevalt mitmete poliitiliste, sotsiaalsete, demograafiliste, kultuuriliste ja keeleliste tegurite mõjul, kujundades erinevaid individuaalseid suhtlusvõrgustikke mikro- ja makrotasandil.“ (Baker 1995, viidatud Rannut 2005: 21 järgi) Tuuakse välja mõned poliitilised, sotsiaalsed ja demograafilised mõjurid, mis soodustavad või pärsivad sotsiaalset distantsi kahe grupi vahel ja mõjutavad seda, kuidas teist keelt õppiv grupp omandab sihtkeelt kõneleva grupi keele.

Kõige olulisem on K2 õppijate kontsentratsioon ja nende hajutatus põhivoolus. Mida rohkem on õppija ümbritsetud oma kultuurist, seda väiksem on tema motivatsioon sihtkeele õppimiseks ja integreerumiseks. (Rannut 2005: 22) Schumanni mõtetest võiks lisada, et üks olulisi rolle lasub grupi suurusel. Mida suurem on teist keelt õppiv grupp, seda rohkem on grupisisesed kontakte ja vähem gruppide vahelisi kontakte. (Schumann 1978: 79)

Pidev sama keelt kõnelevate immigrantide juurdevool säilitab nende emakeele ja kultuuri. (Rannut 2005: 22) Sellega on seatud ka K2 õppijate grupi piiramise tase. Schermerhorn (1970) kasutab terminit (*enclosure*) piiramine, viidates struktuurilistele integratsiooni aspektidele, mis on vastandatud kultuurilistele aspektidele (elustiil ja väärtused). Piiramine hõlmab endas selliseid nähtusi nagu endogaamiat, institutsioonide eraldamist. Näiteks, kui kahel grupil on erinevad koolid, kirikud, klubid, puhkamisvõimalused; kui nende võimalused abielluda grupist väljaspool on piiratud; kui nendel on tavaliselt erinevad ametid, hobid ja kaubandus, siis nende piiramise tase on kõrge. Teisest küljest, kui nendel gruppidel on samad institutsioonid, on võimalus abielluda üksteisega ja tegeleda samade asjadega, siis piiramise tase on madal. Kõrgest piiramise tasemest tuleneb sotsiaalne distants ja piiratud kontaktid kahe grupi vahel, mille tulemusena takistatakse sihtkeele omandamist. Madalal piiramistasemel on aga positiivne mõju. (Schermerhorn 1970, viidatud Schumann 1978: 77–79 järgi)

K2 omandamist mõjutavad lähtemaa lähedus ja kontaktide tihedus. Kui õppijatel on soov kodumaale tagasi minna, säilitavad nad oma keele ja kultuuri. Kui ei soovi, siis nad on motiveeritumad integreeruma ja sihtkeelt omandama. (Rannut 2005: 22)

Majanduse, poliitika, kultuuri ja tehnika seisukohalt võib üks grupp olla domineeriv, mittedomineeriv või alluv. Kui K2 õppiv grupp on domineeriv seoses selle elustiili, haridustaseme ja poliitilise võimuga, siis sotsiaalne kaugus prevaleerib kahe grupi vahel. Selles situatsioonis kipub K2 õppiv grupp õppima sihtkeelt vähe, samas kui sihtkeelt kõnelejate grupp õpib selles situatsioonis vähemuskeele ära. Kui K2 grupi staatus on madalam kui sihtkeelt kõneleva grupi staatus, siis K2 grupp on alistuv, samuti prevaleerib sotsiaalne kaugus. Sellel juhul on kahe grupi omavahelised kontaktid minimaalsed ja K2 grupi võimalused, vajadused ja soov õppida teist keelt on väike või üldse puudub. Kui aga kahe grupi staatused on peaaegu võrdsed, siis see mudel on mittedomineeriv eelnevate suhtes ja sotsiaalne kaugus on siis minimaalne. (Schumann 1978: 77–78)

On olemas kolm integratsioonimudelit: assimilatsioon, akulturatsioon ja säilitamine. Kui K2 grupp otsustab assimileeruda, siis ta loobub oma elustiilist ja väärtustest ning võtab omaks sihtkeelt kõneleva grupi omad. Kui valib akulturatsiooni, siis selle liikmed kohanduvad sihtkeelt kõneleva grupi elustiiliga ja väärtustega, säilitades samal ajal oma kultuuri ning traditsiooni. Säilitamine on strateegia, mille kohaselt K2 õppijate grupp keeldub täielikult kohandumast sihtkeele grupi kultuuriga ja püüab säilitada oma elustiili nii palju kui saab. (Schumann 1978: 77–78)

Õpituatsioon saab olla „hea“ või „halb“. (Schumann 1978) Hea situatsiooni näide on, kui teise keele õppijate grupp ja sihtkeele kõnelejate grupp arvestavad teineteisega sotsiaalselt võrdsetena. Mõlemad grupid tahavad, et teise keele õppijate grupp assimileeruks, piiramise tase on madal, teise keele õppijate grupp ei ole eriti ühtne, teise keele õppijate grupp on väike. Gruppidel on positiivsed hoiakud ja teise keele õppijate grupil on plaanis viibida sihtmaal jätkuvalt. (Schumann 1978, viidatud Ellis 1994: 230)

1.3 Keelekeskkonnad maailmas

On kahte liiki mitmekeelsust. Üks teatud riik võib olla *de jure* ükskeelne, aga tegelikkuses, *de facto*, kaks- või mitmekeelne. Näiteks Prantsusmaa on ametlikult ükskeelne, aga riigis elab palju teisi rahvusi (põlisvähemused bretoonid, baskid, prantsuse murrete kõnelejad, sisserändajad). Kanada on, vastupidi, *de jure* kakskeelne maa, aga enamik elanikke kasutab teist keelt ainult hariduse saamiseks. Ühiskondliku kakskeelsuseks on mitu põhjust: immigratsioon, kolonialism, keelesaared, riigipiiri lähedus, segarahvastiku olemasolu, põlisvähemuste olemasolu ja rahvusvaheliste keelte levik. Sellest tulenevalt on võimalik eristada kolme põhilist ühiskonnamudelit:

1. Kakskeelne ühiskond, mis koosneb kakskeelsetest indiviididest.
2. Kakskeelne ühiskond, millest osa koosneb kakskeelsetest indiviididest.
3. Mitmekeelne ühiskond, kus kõik liikmed on vähemalt kakskeelsed (Rannut jt 2003: 146–147).

Kuna Eesti keelekümblusprogrammi rakendamisel kasutati Kanada mudelit, on mõistlik vaadelda Kanada keelekeskkonna struktuuri.

Kanada keelekeskkond. Kanada keelepoliitilises situatsioonis on Eestimaaga sarnaseid jooni. Kõige suurem rühm koosneb seal anglofoonidest ehk inglise keele kõnelejatest, teiseks on frankofoonid, mis moodustab umbes 22% kogu elanikkonnast. Samas ulatub vaid ühes osariigis kümnest (Quebecis) nende arv 80%-ni, ülejäänutes jääb frankofoonide arv alla 5%. Allofoonide ehk teisi keeli emakeelena kõnelevate inimeste arv on üha suurem. Prantsuse keele leviku põhjal võib Kanadas välja tuua neli erinevat keelekeskkonna mudelit. (Rannut 2005: 37, Kanada Statistika)

1. Esimene keelekeskkond on Quebec, kus prantsuse keelt kõneleb 80,1% elanikkonnast ja inglise keelt emakeelena 7,8%. See on ükskeelne prantsuskeelne piirkond.
2. Teine keelekeskkond on New Brunswick, kus anglofoonide arv ulatub 64,8%-ni, frankofoonid aga moodustuvad 32,6% elanikkonnast. See on ainus kakskeelne osariik.

3. Kolmas keelekeskkond on Ontario, kus anglofoonide arv on üle 70%, ning frankofoonid moodustuvad vaid 4,4% rahvusest. Kuna frankofoonide arv on siiski suur (462 075), prantsuse keelel on Ontarios teatud staatus.

4. Kõikides ülejäänud Kanada piirkondades on frankofoonide arv marginaalne ja neid võib nimetada ükskeelseteks inglisekeelseteks piirkondadeks. (Rannut 2005: 37; Kanada Statistika)

Keelekümblusprogramm (*French immersion program*; Rannut 2005: 38, viidatud Lambert 1972; Swain, Lapkin 1982) loodi Quebecis. Eesmärgiks oli õpetada inglise keelt emakeelena kõnelevatele inimestele prantsuse keelt. Kuna tegemist ei ole immigrantidega, sest anglofoonide keel on Kanadas domineeriv, ei ole neil vajadust integreeruda ning keeleõppemotivatsioon on rohkem instrumentaalne. Keelekümbuskoolide lõpetajad kasutavad sihtkeelt väga vähe, sest prantsuse keele oskuseta saab Kanadas hästi hakkama ning igapäevases elus pole eriti võimalust seda kasutada. (Rannut 2005: 39) Seega saab Kanada keelekeskkonda võrrelda Eesti keelekeskkonnaga vaid mõnes aspektis, nagu näiteks keelepraktika ja integratiivse keeleõppemotivatsiooni puudumine mõnedes Eesti piirkondades. Teisest küljest aga teeb võrdlemise keerulisemaks fakt, et Eesti riigikeeleks on ainult eesti keel, mida oskamata ei ole võimalik ühiskonda integreeruda. (Rannut 2005: 39)

1.4. Keelekeskkonnad Eestis

2011. aasta rahva- ja eluruumide loenduse esialgsel andmetel elab Eestis 192 rahvuse esindajaid. 68,7% Eesti püsielanikest on eestlased (889 770), 24,8% venelased (321 198) ja 1,7% ukrainlased (22 302). Valgevenelaste (12 419) ja soomlaste (7423) osatähtsus jääb alla 1%. Üle saja esindajaga rahvusi on Eestis kokku 37. (Statistikaamet) Seega üle neljandiku rahvastikust moodustab venekeelne elanikkond, kellest valdav osa on esimese või teise põlvkonna immigrandid. Sarnaselt teiste Euroopa maadega elab põhiosa muukeelsetest Eesti suuremates linnades, moodustades umbes 42% linnarahvast, maa-asulates aga vaid 5,2%. Arvuliselt kõige suurem osa neist elab Tallinnas (175 621), Narvas (55 632) ja Kohtla-Järvel (31 201). Seega elab suurem osa venekeelsest elanikkonnast kahes maakonnas ja kolmes linnas, teised on hajutatult

13 maakonnas. (Statistikaamet; Rannut 2005: 42) Väga hea ülevaate keelekeskkondadest annab üldhariduskoolide asetus. Pooled vene koolid (51,7%) asuvad Tallinnas ja selle ümbruses, kolmandik (31,5%) Ida-Virumaal ja 16,8% ülejäänud maakondades.

Vastavalt venekeelse elanikkonna kontsentratsioonile võiks Rannuti (2005) järgi esile tuua neli erinevat keelekeskkonna mudelit:

1. Esimene on suuremate linnade linnaosad, kus venekeelse elanikkonna arv ületab 30% ja hakkab toimima niinimetatud külma tuule indeks. Kuna eestlased kipuvad sellistest linnaosadest välja kolima, on nad mõnedes kohtades vähemusse jäänud (Tallinn – Lasnamäe, Maardu, Paldiski).

2. Teine piirkond on Eesti-Vene piiri äärsed alad, kus eestikeelne elanikkond on peaaegu marginaalne, suhtluskeel on vene keel ja integratsioonimotivatsioon madal (Ida-Virumaa, Peipsi-äärsed alad).

3. Linnad ja asulad ülejäänud 13 maakonnas, kus venekeelne elanikkond on väike, alla 20% (Tartu, Pärnu, Sindi).

4. Maa-asulad ja maakonnalinnad, kus venekeelse elanikkonna arv on marginaalne ning integreeritud põhirahvuse hulka. (Rannut 2005: 45)

Tallinnas ehk esimeses keelekeskkonnas ületab venekeele kõnelejate arv 30% piiri ja venekeelne elanikkond ei tunne enam eesti keele oskuse vajadust. „Kui inimesel aga puudub vajadus eesti keele äraõppimise ja kasutamise järele oma igapäevaelus, ei väärtusta ta ka seda keelt.“ (Rannut 2005: 51) Samuti on esimeses keelekeskkonnas inimestel palju võimalusi hariduse saamiseks. On nii eestikeelsed kui ka emakeelsed koolid ja inimesed ei pea valima eesti kooli vene kooli puudumise tõttu.

Rannuti uuringus (2005) ütlesid vene kooli õpilased, et nende vanemad kõnelevad tuttavate ja naabritega ainult vene keelt, sest nende majas ja ümbruskonnas elavad üksnes venelased. Ka lapsed ise kõnelevad ainult vene keeles, sest nende sõnul majas eesti lapsi ei elagi. (Rannut 2005: 53) Kuna palju inimesi elab siiaamaani täiesti venekeelses keskkonnas, teeb see teise keele omandamise siin palju keerulisemaks.

Ainult marginaalne osa Ida-Virumaa muukeelsetest elanikest valdab eesti keelt hästi. Paljudes sealsetes piirkondades ei ole võimalust ega vajadust riigikeelt kasutada. Eesti koole nendes piirkondades on vähe. Isegi kui lapsevanemad väärtustavad eesti keelt ja

tahavad oma lapsi eesti kooli panna, puudub neil selleks võimalus. Rannuti uuringust selgus, et kolmandas ja neljandas keskkonnas kasutab ligi 70% venekeelsetest lapsevanematest eesti keelt iga päev tööl, kodus, poes, tänaval, naabrite ja sõpradega suheldes. (Rannut 2005: 113) See soodustab suuresti ka laste keeleoskust. „Kui Tartu osalise keelekümbeluse õpilane, kes suhtles väljaspool kooli eesti lastega, rääkis eesti keelt vabalt ja ilma aktsendita, siis tema Tallinna Lasnamäe keelekeskkonnas täielikus keelekümbelusprogrammis õppiv eakaaslane, kelle tulemused peaksid levinud keelekümbelusuuringute kohaselt olema võrreldamatult paremad, rääkis tugeva aktsendiga vahekeelt ega suhelnud eesti lastega. Seega teise keele efektiivseks arenguks on vaja tingimata keelekeskkonda ja eakaaslastega suhtlemise vajalikkust.“ (Rannut 2002: 165)

Kokkuvõtteks võib öelda, et mida suurem on teise keele kõnelejate arv piirkonnas, seda kehvemad on sihtkeele õppimise motivatsioon ja tulemused ning soov samastuda sihtkultuuriga. Oluliseks keeleõpet soodustatavaks faktoriks peetakse loomuliku keskkonna olemasolu. Suurt rolli omab ka ühiskonna rahvuslik koosseis, suhtumine vähemustesse ja nende integreerimiseks kasutatavad mudelid. Maailmas on mitu liiki keelekeskkondi ja Eestis on neid neli, milles inimeste teise keele oskus erineb sõltuvalt keelekeskkonna erinevate aspektide mõjust.

2. Haridus

Kuigi teise keele omandamine ei pea toimuma vaid hariduslike institutsioonide abil, toimub suurem osa õppimisest siiski koolis ja seetõttu on väga oluline saada ülevaade kakskeelse hariduse vormidest.

20. sajandi teisel poolel hakkas kujunema uurimissuund, mis tegeles kakskeelsuse probleemidega ja sellise kooli loomisega, mis hõlmaks nii emakeele kui ka teise keele kasutamist haridusprotsessis. Selle projekti raames kujunesid 60-70. aastatel teaduskoolid, mille eesmärgiks oli vähemuste integreerimine domineerivasse kultuuri. Selles suhtes on väga huvitav USA kogemus, kus praktiseeriti vähemusrahvaste laste kakskeelset kasvatust riigikoolides. Ametlikult oli defineeritud, et kakskeelne haridus on kahe keele kasutamine hariduse saamisel, kasutades eriprogrammi, mis hõlmab tervet õppeplaani või selle osa ning sisaldab samuti kultuuri- ja ajalootunde. Selline programm peaks arendama laste eneseväärikustunnet ja uhkust põhjusel, et nad on osa mõlemast kultuurist. Niimoodi, rõhutades kakskeelses hariduses mitte ainult fundamentaalset keeleõppimist, vaid ka kultuurilist kasvatamist, võiks pidada bilingvaalset haridust bikultuuriliseks. Lapse etnilise kultuuri tunnistamine kooli poolt soodustab positiivse õpimotivatsiooni kujunemist. (Minasova 2002: 50)

Tuginedes Minasovale, jääb indiviididel, kes saavad kooliharidust emakeeles, teise keele pädevus piiratuks isegi siis, kui nad kasutavad seda keelt pika aja jooksul. Teised aga, kes omandavad haridust teises keeles, on selles piisavalt kompetentsed ja suheldes oma etnilises keskkonnas, säilitavad samuti oma emakeeleoskuse. Indiviidid, kelle põhikeeleks jääb teine keel ning pika aja jooksul puudub emakeelepraktika, kaotavad emakeeleoskuse pikkamööda. Väikeste etniliste gruppide integreerumisel domineerivasse kultuuri on eriliselt tihe seos psühholoogiliste ja sotsiaalsete tegurite vahel. (Minasova 2002: 50)

2.1. Kakskeelse hariduse programmid

On vaja eristada võõrkeele õpetamist ja antud ühiskonnas elamiseks vajaliku kohaliku riigikeele õpetamist. Seega teise keele õppimist ei tohi võrdsustada võõrkeele õppimisega. Võõrkeel ei ole kohalik keel ega riigikeel ja seda ei kasutata igapäevases elus. Teise keele õppimine on aga selle keele õppimine, mis on ühiskonnas toimetulekuks vajalik ning seda kasutatakse tavalise suhtluskeelena. (Rannut jt 2003: 281) „See ei tähenda, et inimest peaksid iga päev ümbritsema antud keele kõnelejad, kuid selle keele õppimine on vajalik antud riigis või piirkonnas elades“ (Skutnabb-Kangas 1988, viidatud Rannut jt 2003: 282).

Põhilised haridusprogrammid jagunevad ükskeelseteks ja kakskeelseteks. Keelekorralduse efektiivsus sõltub kasutatavate haridusprogrammide vastavusest kontekstile, milleks on enamuskeele ja vähemuskeele kõnelejate arv, keelte staatus riigis, kooli õppekeel ning keelelised ja sotsiaalsed eesmärgid. (Rannut jt 2003: 285) Seega õppetöö võiks toimuda ainult teises keeles või piirduda vaid keelepaari tunniga nädalas. Kakskeelse haridusprogrammi tunnus on see, et mõlemaid keeli rakendatakse õppetöös nii õppeainena kui ka õppekeelena. (Rannut jt 2003: 197)

Maailmas on palju teise keele õppe vorme. Üldiselt jagunevad need programmid kas keelekümbelusprogrammideks või ka emakeele (päritolukeele) säilitusprogrammideks. Vastavalt sellele võivad erineda ka kakskeelse õppe programmide eesmärgid: üldine hariduslik rikastumine (prantsuse keele kümbelus USA-s), ametliku keele õppimine (saksa ja prantsuse keel EL-is), riigikeele õppimine (rootsi keel Soomes), põliskeelte säilitamine (katalaani keel Hispaanias), vähemusrühmade integreerumine (Eesti ja Läti keelekümbelus). (Sau-Ek jt 2011: 6–28)

Skutnabb-Kangas (1986; 1988) eristab nelja liiki hariduskonteksti: (1) segregatsioon, (2) emakeele säilitamine, (3) uputamine ja (4) keelekümbelus. Kõiki neid tüüpe võib leida mitmekeelsetes situatsioonides.

Segregatsioon (*segregation*). Segregatsioon esineb siis, kui K2 õppijad saavad haridust eraldi enamusest või poliitiliselt võimukast vähemusest, kelle emakeeleks on

sihtkeel. Nende hulka kuuluvad immigrandid või võõrtöötajad, kes saavad haridust erikoolides või keskustes, mis on mõeldud nende keeleõppe vajaduste rahuldamiseks. Skuttnab-Kangas väidab, et segregatsioon annab kehvi tulemusi. Tema väidab, et sellise hariduse põhieesmärgiks on piiratud K2 taseme areng – piisav, et rahuldada enamuse või võimsa vähemuse vajadusi ja tagada nende kestva poliitilise ja majandusliku kontrolli. (Skuttnab-Kangas 1986, 1988; viidatud Ellis 1994: 222–223)

Emakeele säilitamine (*mother tongue maintenance*). Skuttnab-Kangas märgib, et emakeele säilitamisel on kaks skeemi. Nõrgema vormi õppekavas on ette nähtud emakeeletunnid, arendatakse ametliku keele oskust ja saavutatakse täielik emakeele kirjaoskus. Tugevamas vormis saavad aga õpilased hariduse oma emakeeles. Emakeele säilitamine toetab K2 õpet kahel viisil. Esimene tagab, et K2 on pigem teine kui asendav keel, õpilastel kujuneb positiivne identiteet. Nagu Spolsky märgib, on K2 õppimine tihedalt seotud inimese isiksusega ja juhul kui inimene on sunnitud asendama oma emakeele teise keelega, toimub „otsene rünnak inimese identiteedile” (1986: 188; viidatud Ellis 1994: 224). Emakeele säilitamisest aga tuleneb rohkem positiivseid hoiakuid, mis on vajalikud edukaks K2 arenguks. (Skuttnab-Kangas 1986, 1988; viidatud Ellis 1994: 223–224)

Uputusprogramm (*submersion*). Skuttnab-Kangasi järgi on see programm, kus keelelise vähemuse ja madala emakeele staatusega lapsed on sunnitud õppima teises keeles, mis on enamuse keel ning omab kõrget staatust, on prestiižsem kui laste emakeel. Õpitakse klassides, kus mõnede laste emakeeleks on sihtkeel ja õpetaja ei saa aru vähemuste keelest. K2 uputusprogrammid on mõeldud vähemuste õpilastele ega sisalda mingeid mööndusi laste emakeelele ja kultuurile, ning paljude laste tulemused emakeeles on negatiivsed. (Skuttnab-Kangas 1986, 1988; viidatud Ellis 1994: 224–225)

Keelekümbilus (*immersion*). Keelekümbilusprogrammid töötati välja Kanadas. Eesmärgiks oli anda Quebecis elavaile inglise keelt emakeelena kõnelevaile lastele võimalus õppida selgeks prantsuse keel kui enamuskeel. Keelekümbilus oli üheks esimeseks rikastavatest kakskeelsetest programmidest, mille tulemuseks pidi olema kakskeelsus ehk mõlema keele kõrgetasemeline oskus. Keelekümbilus omakorda jaguneb mitmeks mudeliks: varane täielik keelekümbilus, varane osaline keelekümbilus,

edasilükatud keelekümbelus ja hiline keelekümbelus. Keelekümbelusprogrammi jooksul õpetatakse üldhariduslikke õppeaineid teises keeles. Keelekümbelusõpetajate teise keele tase peaks olema väga kõrge või emakeele tasandil. Koolis peavad õpetajad kasutama õpetades ainult teist keelt, siis õpivad lapsed teist keelt läbi tavalise koolielu suhtlemise ja teisi aineid õppides. (Rannut jt 2003: 298–304)

Uurimistööd on jätkuvalt näidanud, et keelekümbelusprogrammide õpilaste esimese keele oskus ja üldhariduslik areng on normaalne, samas omandavad nad funktsionaalse teise keele väga heal tasemel. Isegi teataval määral piiratud võimetega õpilased saavad keelekümbelusprogrammis osaledes samu tulemusi kui võrreldavad õpilased tavaliste esimese keele programmide alusel, samas saavutavad nad palju paremaid tulemusi teise keele omandamisel. (Ellis 1994: 226)

Eestisse tuli programm 90ndate alguses. Esimesed koolid, kes võtsid keelekümbelusprogrammi kasutusele, olid Kohtla-Järvel, Aseris, Valgas ja Tartus. Eesti koolides kasutatakse Kanada keeleõppe mudelit, mida on kohandatud vastavalt Eesti oludele (programm on ühest küljest rikastav ja teisest küljest säilitav ning näeb ette kolmanda ja neljanda võõrkeele õpet). Eestis on võimalik programmiga liituda kolmel tasandil: varase keelekümbelusega kahel viimasel lasteaia-aastal või 1. klassis, ja hilise keelekümbelusega 6. klassis. (Sau-Ek jt 2011: 6–28; Rannut jt 2003)

Eestis on kümbelusprogrammiga liitunud 35 kooli ja 45 lasteaeda, neis töötab 1000 kümbelusõpetajat ja õpib 5000 last. Kevadel lõpetas kooli esimene lend gümnasiste, kes kümbelusprogrammi järgi tervelt 12 aastat õppisid. Neid oli nelja kooli peale kokku 82, kellest 23 said medali. Keelekümbelusõpilaste emakeele areng ja riigieksamitulemused ei näita langemist ja on võrdsed nende õpilaste tulemustega, kes said hariduse emakeeles. (Liivanõmm 2012)

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolimudel ja haridusprogramm on väga olulised teise keele õppimise seisukohalt. Kuna indiviididel kes saavad kooliharidust emakeeles jääb teise keele pädevus piiratuks isegi juhul kui nad kasutavad seda pika aja jooksul, võib pidada edukamateks neid haridusprogramme, kus omandatakse täielikult teine keel, kuid säilib emakeele oskus ja kultuuriline identiteet. Selliste tulemuste saavutamiseks on

Eestis edukalt kasutatud keelekümbelse programmi, mis on andnud juba väga häid tulemusi.

3. Perekond

Suurt rolli lapse K2 omandamises omavad ka lapsevanemad, kes on lapse esimesteks eeskujudeks ja kellelt võetakse üle ka käitumise mudelid. Vanematel on võimalus teha otsuseid lapse eest ja reguleerida tema suhtlusringkonda lapsepõlves. Seega on perekonnal väga suur roll teise keele õppimisel ja õpetamisel.

Kakskeelsed haridusprogrammid, mis on mõeldud vähemusrahvaste lastele, võivad tuua palju kasu, aga garanteerida või ennustada tulemust ei ole võimalik, sest teiste kõrvalolevate välisfaktorite mõju on liiga suur. Siin mängivad rolli sotsiaalsed, majanduslikud, poliitilised ja psühholoogilised tegurid. Teatud osa keeleteadmistest omandab õppija ka siis, kui seda pole tunnis käsitletud. (Lightbown 2000, viidatud Kikerpill jt 2008: 46) „Võimalus kuulata, lugeda ja kasutada õpitavat keelt on motivatsiooni kõrval olulisimaid eeldusi teise keele omandamisel“ (Willis 1996, viidatud Kikerpill jt 2008: 46).

Oluliseks välisfaktoriks, mis mõjutab keeleõppimist, on perekonna suhtumine emakeelde ning sihtkeelde. Kui see suhtumine on negatiivne ja kui keskkonnas on olemas segregatsioon, siis on oht, et kakskeelne haridusprogramm osutub mõttetuks või omab isegi negatiivset mõju. Parem teise keele oskus on seotud juhtudega, kui inimesel on rohkem sihtkeelekõnelejaid sõprade, õpingu- ja töökaaslaste seas. Sellega on tugevamini seotud hea arusaamine kõnest ja eneseväljendusoskus. Seega võib öelda, et sihtkeelt kõnelevate töö- ja õpingukaaslaste olemasolu soodustab teise keele omandamist kõige mitmekesisemates funktsioonides. (Vihalemm 2008)

Kui inimesel puudub vajadus teise keele äraõppimise ja kasutamise järele oma igapäevaelus, ei väärtusta ta ka seda keelt. „Seega peegeldab vene laste vanemate keelekasutus nii eesti kui ka vene keele staatust antud piirkonnas ja näitab vene last ümbritsevat sotsiolingvistilist keskkonda ja suhtumisi erineva koolivaliku puhul“ (Rannut 2005: 51). Selleks, et vene lapsevanemad hakkaksid üldse mõtlema oma laste eesti kooli panekule ja muretsema nende eesti keele oskuse pärast, peavad nad piisavalt

teravalt tunnetama eesti keele kasutamise vajadust. Piirkondades, kus vähemusrahvaste osakaal on suur, on seda vajadust raske tunnetada ning emakeelse kooli olemasolul eelistab lapsevanem just seda. (Rannut 2005: 57)

Narva ja Tallinna keelekeskkonnas on vene koolis õppiv laps täielikult ümbritsetud ainult venekeelsest keskkonnast, mis ei soodusta integreerumist eesti ühiskonda. Kuid isegi kakskeelses koolis õppivatel lastel on vähe kokkupuuteid eesti keele kõnelejatega ning keelt kuulevad ja kasutavad nad enamasti üksnes koolis. Üksnes eesti koolis õppivatel mitte-eesti lastel tasakaalustub eestikeelne keskkond enam-vähem venekeelse keskkonna ning see annab võimaluse ka eesti keele efektiivseks arenguks ja kakskeelsuse kujunemiseks. Tartu keelekeskkonnas on ka kakskeelses koolis õppivatel lastel piisav kokkupuutevõimalus eestikeelse keskkonnaga, mis tagab vajalikud tingimused eesti keele heaks arenguks ja integratsiooniks. Tartu eesti koolis õppivaid lapsi ümbritseb ülekaalukalt eestikeelne keskkond ning emakeele säilimine ja suhtumine emakeelde sõltub kooli multikultuursest kasvatustööst. (Rannut 2002: 162)

3.1 Koolivalik

Etniliste vähemuste esindajad elavad poliüetnilises ühiskonnas, kus on teine domineeriv kultuur. Kui nad ei valda selle kultuuri kehastavat keelt, tunnevad nad ennast võõrana või teise järgu inimestena. Neil tuleb leida viise, kuidas sihtkultuuriga kohaneda. Seega seisavad vähemusrahvaste esindajad ja immigrandid tihti probleemi ees: missugune haridus on nende lastele vajalik – emakeelne või riigikeelne? Kooli valik mõjutab tugevalt laste tulevikku ja saatust. (Minasova 2002: 49)

Koolivaliku teooriate järgi (nt Ball, Bowe, & Gewirtz, 1996; Martinez, Godwin, & Kemerer, 1995; Reay & Lucey, 2000; Powers & Cookson, 1999, viidatud Kemppainen jt 2002: 83) valivad mitte emakeelseid hariduse saamise vorme tihti vanemad, kellel on kõrgem sotsiaalmajanduslik taust ja nad ise on paremini haritud kui need vanemad, kellele ei tee muret laste koolivalik ja kes rahuldavad tavaliste variantidega. Võimalus saata venekeelseid lapsi eesti kooli võib olla desegregatsiooni jõuks eesti ühiskonnas venekeelsete ja eestikeelsete laste vahel. Piirkondades, kus on segregatsiooni ilminguid, kasutavad vanemad, kelle sissetulek on suurem ja kellel on parem haridus, tõenäoliselt

rohkem valikuvõimalusi. (Kemppainen jt 2002: 85) Vanematel, kes valivad alternatiivseid koolivorme, on suuremad lootused oma laste heale haridusele. (Martinez et al., 1995; Witte et al., 1994, viidatud Kemppainen jt 2002: 85)

Oluline küsimus on selles, kas kõik erineva sotsiaalse taustaga vanemad on võrdselt informeeritud koolivaliku küsimusest ja võimalustest. Vanemad teevad valiku oma laste heaks, aga selleks, et teha parim valik, peaks vanematel olema piisavalt infot selle küsimuse ja alternatiivsete võimaluste kohta. Kui seda infot ei ole, siis mõned lapsed võivad sattuda programmi, mis ei ole nende jaoks sobiv. See võib mõjutada nende saatust ja elu ainuüksi põhjusel, et nende vanematel oli infopuudus või nad ei saanud aru valiku olulisusest. (Bridge ja Blackman 1978, viidatud Kemppainen jt 2002: 85)

Sotsiaalne võrgustik on koolivalikus samuti oluline. Tihti on vanemate sotsiaalne võrgustik tihedalt seotud vanemate sotsiaalmajandusliku staatusega. (Smreker & Goldring 1999, viidatud Kemppainen jt 2002: 85) Vanematele kättesaadava informatsiooni hulk on sõltuvuses nende hariduse taustast, sissetulekust ja ametist. (Bridge ja Blackmann 1978, viidatud Kemppainen 2002: 86) Eesti teadlaste arvates on need venekeelsed vanemad, kes saatsid oma lapsed eesti kooli, keskmise või kõrgema sotsiaalse taustaga. Seega võib eeldada, et neil on rohkem võimalusi info saamiseks ja juurdepääs sotsiaalsele võrgustikule. Samuti võib olla vanemate eesti keele oskus info saamise oluliseks teguriks. Pavelsoni ja Jedomski (1998) uuring näitab, et venekeelsed vanemad, kes kasutavad rohkem eesti keelt, valivad oma lastele eestikeelse hariduse. (Pavelson & Jedomski 1998, viidatud Kemppainen 2002: 86)

Vanemad erinevad märgatavalt oma hoiakutes keele ja kultuuri suhtes. Need hoiakud mõjutavad laste koolikeele valikut. Siit tulenevad erinevad suunad, millest Kemppainen (2004) eristab nelja: multikultuurne, bikultuurne, venekeskne ja eestikeskne.

1. Multikultuurse orientatsiooniga vanemad valivad oma lastele kakskeelse või eestikeelse hariduse. Nad ei pane oma lapsi venekeelsesesse kooli. Nad rõhutavad rahvusvahelist atmosfääri ja mitmekultuurse ühiskonna mõju maailmas. Venekeelsed koolid on tuntud nende sõnul nagu traditsioonilised ja autoritaarsed. Eesti koolid aga panevad rõhku iseseisvale tööle ja interaktiivsetele protsessidele.

2. Bikultuurse orientatsiooniga vanemad panevad oma lapsed nii eestikeelsesse kui ka venekeelsesse kooli kui ka kakskeelsesse klassi. Kui see on vene kool, siis lisanduvad eestikeelsed suvelaagrid ja keeltekoolid. Nad tahavad, et lastel oleks rohkem võimalusi eesti keele õppimiseks.

3. Kõik venekeskse orientatsiooniga lapsevanemad panevad oma lapsed vene kooli ja nad ei taha, et nende lapsi õpetataks eesti keeles. Nende arvates on emakeeles õppimisel omakultuuri säilitav eesmärk ja teises keeles õppimine põhjustab lastele pidevat stressi.

4. Eestikeskse orientatsiooniga vanemad saavad oma lapsed tingimata eesti kooli, põhjendusega, et lapsed peavad oma sünnimaa kultuuri ja keelt oskama. Nende sõnul ei valiks nende lapsed ka ise teist kooli. (Kemppainen jt 2004: 209–225)

Kooli õppekeele valik ja edukus teise keele omandamises on sõltuvuses vanemate hoiakutest ja on omavahel seotud. Valikuvõimaluste tagamine vanematele on ka ise teise keele omandamist soodustav tegur. (Kemppainen jt 2004: 225)

Kokkuvõtteks võib öelda, et kui lapsel ei ole kokkupuuteid sihtkeelekõnelejatega ja nad on ümbritsetud ainult emakeelsest keskkonnast, on väga raske saavutada soovitud sihtkeeleoskust. Olulist rolli omab siin koolivalik, mis on täielikult sõltuvuses lapse vanematest. Nii vanemate suhtumine sihtkeelde ja hoiakud kui ka informeeritus ühiskonnas toimuvast on väga olulised faktorid teise keele õppimisel ja õpetamisel.

4. Meedia

Inimese elus on meedial tähtis roll. Inimesed on kogu aeg erinevate meediakanalite mõju all. Meediatarbimine mõjutab seda, kuidas inimesed saavad infot, tajuvad poliitikat, sotsiaalse elu aspekte, identifitseerivad ennast mingi kogukonna osana ja ühiskonna liikmetena. Meedia informeerib inimesi nii ühiskonna kui ka nende võimaluste ja õiguste kohta. Võib öelda, et meedia mõjutab teise keele õpetamist kaudselt, kui informeerib vanemaid hariduse saamise eri võimalustest ja teise keele oskuse vajadusest, ning kujundab inimestes positiivseid või ka negatiivseid hoiakuid. Samuti mõjutab meedia K2 omandamist otseselt: kui vähemuskeele kõnelejad on ümbritsetud vaid sihtkeelsest meediast, siis see soodustab soovitud keele oskuse omandamist parimal viisil (Korts 2008).

Meediateemat on uuritud seoses integratsiooniga ning varasema uuringu põhjal (Korts 2008: 98–102; Peresild) võib välja tuua märgatavaid erinevusi eestlaste ja venekeelse elanikkonna meediakasutuses. Eestlastega võrreldes on venekeelse elanikkonna meediakasutus laiahaardelisem. Enamik jälgib pidevalt nii venekeelseid telekanaleid, rahvusvahelisi venekanaaleid, kuid samuti kuulab venekeelseid raadiojaamasid. Mitte-eestlaste hulgas on rühm inimesi, kelle kontaktid Eesti meediaga on väga kehvad.

Televisioonil on väga suur roll meediamaastikul ja suurim tarbijaskond, võrreldes ajakirjandusega ja raadioga. Venelased vaatavad rohkem telekanaleid, 90% vaatab regulaarselt Venemaa telekanaleid, Eesti telekanaleid vaatab regulaarselt kolmandik mitte-eestlastest, kolmandik ei jälgi üldse. Suurim vaatajaskond on asulates ja väikseim Ida-Virumaal. Väga kriitiliselt hinnatakse trükimeediat – nii eesti- kui venekeelseid ajalehti peetakse peamisteks rahvusvahelise usaldamatuse õhutajateks ning valearvamuste tekitajateks. Võrreldes eestlastega, on venekeelse elanikkonna hulgas ajalehtede lugemine tunduvalt vähem levinud. Ka raadiot kuulavad venelased eestlastest vähem. Eestis on võimalik kuulata eestikeelseid raadiojaamu, Eesti venekeelseid raadiojaamu ja Venemaa raadioprogramme. Laia programmide keelevaliku ning

ligipääsu tõttu Vene raadiokanalitele on venekeelne elanikkond raadio kaudu eestlastest erinevas meedia- ja informuumis. (Korts 2008: 98–102; Peresild)

Venelaste informeeritus Eestis toimuvast on kehvem kui eestlastel. Informeeritus Venemaal toimuvast on aga heal tasemel. Selle põhjusena võib näha Venemaa telekanalite igapäevast jälgimist ja regulaarseid kontakte Venemaal elavate sugulaste ja tuttavatega. Olulist rolli informeerimises mängib inimeste staatus ja haridustase. Kehv orienteerumine nii Eestis kui maailmas toimuvast on eeskätt vähemharitud ja madalama staatusega inimestel. Nende seas on palju neid, kes eestikeelset meediat ei jälgi ja kelle informeerituse edendamisel on suhteliselt vähe abi trükisõnast. (Vihalemm 2008)

Eestikeelne meedia kindlasti mõjutab eesti keele omandamist väga positiivselt, aga seda, kas muukeelne inimene vaatab eesti kanaleid või kuulab eesti raadiot, mõjutab otseselt keskkond, kus ta elab. Ülle Rannuti (2002) uurimuse põhjal võib öelda, et keskkond, kus teise keele kõneleja elab, mõjub tugevasti tema meediavalikule. Seda on hästi näha koolilaste puhul. Teises keelekeskkonnas, kus muukeelne laps suhtleb palju eesti lastega, tundub eesti meediakanalite vaatamine üsna loomulikuna. Samal ajal loob see veelgi soodustavama atmosfääri sihtkeele omandamiseks. Tallinnas ehk esimeses keelekeskkonnas avaldab koolivalik meediakanalite valikule olulist mõju. Vene kooli õpilased ei tunne huvi eestikeelse meedia vastu, eesti koolide õpilased aga eelistavad eestikeelseid kanaleid. Üldiselt aga domineerib kanalite valikul kodune keskkond ehk vanemate eelistused, teisel kohal on kooli keelekeskkond. (Rannut 2002: 166)

Kokkuvõtteks võib öelda, et venekeelse elanikkonna telekanalite eelistused on otseses sõltuvuses keelekeskkonnast, kus nad elavad ning vene keelt kõnelevate inimeste kontsentratsioonist. Siit tuleneb samuti venekeelse elanikkonna vähene informeeritus. Võib lisada, et venekeelse elanikkonna Eesti meedia küllaltki vähene kasutamine on olnud aktuaalseks probleemiks, kuna see tekitab ühise informuumi puudumise. Selleks, et mitte-eestlastel kujuneks suurem huvi eesti keele ja kultuuri vastu on vajalik ühine eestikeelne informuum.

Kokkuvõte

Käesolevas bakalaureusetöös uuriti, milline on teise keele õppimise ja õpetamise seos keskkonnaga, kus toimub teise keele õppimine. Töös esitatakse ülevaade faktoritest, mis kõige rohkem mõjutavad teise keele omandamist. Bakalaureusetöös on kasutatud Ülle Rannuti (2005) käsitlust keskkonna mõjust keeleõpele. Ülle Rannuti järgi mõjutavad K2 õppimist ja õpetamist järgmised tegurid: ühiskond ja kogukond, hariduskontekst, perekonna tugi ja meediakasutus. (Rannut 2005: 21)

Uurimusest selgus, et ühiskonna mõju K2 õppimisele on üsna suur. Ilmnes fakt, et mida suurem on teise keele kõnelejate arv piirkonnas, seda kehvemad on sihtkeele õppimise motivatsioon ja tulemused ning soov samastuda sihtkultuuriga. Järgmiseks oluliseks keeleõpet soodustatavaks faktoriks peetakse loomuliku keskkonna olemasolu. Suurt rolli omab ka ühiskonna rahvuslik koosseis, suhtumine vähemustesse ja nende integreerimiseks kasutatavad mudelid. Maailmas on mitu liiki keelekeskkondi ja Eestis on neid neli, milles inimeste teise keele oskus erineb sõltuvalt keelekeskkonna erinevate aspektide mõjust.

Hariduse mõju aspektiks võiks nimetada koolimudelit ja haridusprogrammi. Selgus, et indiviididel kes saavad kooliharidust emakeeles jääb teise keele pädevus piiratuks isegi juhul kui nad kasutavad seda pika aja jooksul. Seega võib pidada edukamateks neid haridusprogramme, kus omandatakse täielikult teine keel, kuid säilib emakeele oskus ja kultuuriline identiteet. Selliste tulemuste saavutamiseks on Eestis edukalt kasutatud keelekümbelse programmi, mis on andnud juba väga häid tulemusi.

Uurimusega saadud tulemustest selgus fakt, et kui lapsel ei ole kokkupuuteid sihtkeelekõnelejatega ja nad on ümbritsetud ainult emakeelsest keskkonnast, on väga raske saavutada soovitud sihtkeeleoskust. Ilmnes, et olulist rolli omab siin koolivalik, mis on täielikult sõltuvuses lapse vanematest. Nii vanemate suhtumine sihtkeelde ja hoiakud kui ka informeeritus ühiskonnas toimuvast on väga olulised faktorid teise keele õppimisel ja õpetamisel.

Meedia mõju kohta võib öelda, et meedia mõjutab teise keele õpetamist kaudselt, kui informeerib vanemaid hariduse saamise eri võimalustest ja teise keele oskuse vajadusest, ning kujundab inimestes positiivseid või ka negatiivseid hoiakuid. Samuti mõjutab meedia K2 omandamist otseselt: kui vähemuskeele kõnelejad on ümbritsetud vaid sihtkeelsest meediast, siis see soodustab soovitud keele oskuse omandamist parimal viisil.

Põhilised tulemused viitavad samuti sellele, et venekeelse elanikkonna telekanalite eelistused on otseses sõltuvuses keelekeskkonnast, kus nad elavad ning vene keelt kõnelevate inimeste kontsentratsioonist. Siit tuleneb samuti venekeelse elanikkonna vähene informeeritus. Võib lisada, et venekeelse elanikkonna Eesti meedia küllaltki vähene kasutamine on olnud aktuaalseks probleemiks, kuna see tekitab ühise inforuumi puudumise. Selleks, et mitte-eestlastel kujuneks suurem huvi eesti keele ja kultuuri vastu on vajalik ühine eestikeelne inforuum.

Inimesed puutuvad üha tihedamini oma elus kokku erinevate keeltega - sisse- ja väljaränne, sõjad, tööpuudus ja riikide ühinemine. Seoses sellega on muutunud oluliseks inimeste omavaheline arusaamine mitmekultuurilises ühiskonnas ja see on omakorda võimatu ilma keele õppimiseta. Isegi meie väikeses riigis on keeleprobleem üks olulisemaid probleeme.

Töö autori eesmärgiks oli anda ülevaade teise keele omandamisest ja selle seosest keskkonnaga. Mõned bakalaureusetöö tulemused olid ootuspärased. Õppijat ümbritsev keskkond on keeleõppe seisukohast väga oluline. Tõestab antud bakalaureusetöö, et parema tulemuse saavutab õppija, kellel on juurdepääs loomulikku keelekeskkonda. Selleks, et õppida eesti keelt teise keelena efektiivsemalt, on vaja seda valdkonda uurida.

Kirjandus

Ellis, R. 1994. The study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Kemppainen, R., Ferrin, S. E. 2002. Paternal choice and language-of-instruction policies and practices in Estonia. – *Education and Urban Society*, 35 (1), 76–99.

Kemppainen, R., Ferrin, S. E., Ward, J. C., Hite, J. M. 2004. One Should Not Forget One's Mother Tongue: Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction in Estonia. – *Bilingual Research Journal*, 28 (2). NABE: National Association for Bilingual Education, 207–229.

Kanada Statistika = <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/tables-tableaux-notes-eng.cfm> Vaadatud 27.05.2013

Kikerpill, T., E. Sõrmus 2008. Erialaõppe ja keeleõppe lõimimisest. Käsiraamat vene õppekeelega kutseõppeasutustele. Tallinn.

Korts, Külliki 2008. Vajadus ja teostatavusuuringu lõpparuanne. III osa. Sallivus ning kultuuridevaheline dialoog, lõimumine ja meedia. Tartu, Tartu Ülikooli Ajakirjanduse ja Kommunikatsiooni Instituut: 98–102.

Kristiina Sau-Ek, Krista Loogma, Vaike Vainu 2011. Hilise keelekümblyuse mõju (Uuringu tulemuste aruanne). Tallinna Ülikool, haridusuuringute keskus. Tallinn: 6–28.

Liivanõmm, V. 2012. Keelekümblyusest saab Eesti kooli tulevikumudel–
Õpetajate Leht, 1406–6319. (2012) 2. nov., lk. 1

Minasova = Минасoва, К. Р. 2002. Двухязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе.

Peresild, Olga 2012. Kuidas venekeelsele sihtrühmale meediat planeerida?
http://www.mediacom.ee/materjal/turundamine_mitte-eestlastele_seminar_2012_loplik.pdf Vaadatud 28.04.2013

Pool, Raili 2007. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. *Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 19. Tartu: TÜ Kirjastus.

Rannut, Ülle 2002. Keelekeskkonna ja koolivaliku mõju muukeelse õpilase eesti keele arengule ja integratsioonile. – *Emakeel ja teised keeled III*,. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised. Tartu, 155–173.

Rannut, Ülle 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Tallinn: TLÜ kirjastus.

Rannut, Mart, Ülle Rannut, Anna Verschik 2003. Keel, võim ja ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik. Tallinn.

Schumann, John H. 1978. The pidginization process. A model for Second Language Acquisition. Rowley, Massachusetts.

Statistikaamet; <http://www.stat.ee>. Vaadatud 09.04.2013.

Vihalemm, Peeter 2008. Informeeritus ja meediakasutus.

Vihalemm, T. 2008. Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008. Uuringu aruanne. Lk: 71–81.

Kaudviited

Baker, C 1995. Foundations of Biligual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. 1996. School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11, 8-112.

Bourhis, R. Y. 1984. Conflict and Language Planning in Quebec. Multilingual Matters 5, Clevedon.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Eds.) 1999. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.

Bridge, R. G., & Blackman, J. 1978. *A study of alternatives in American education: Vol. 4. Family choice in schooling: Prepared for the National Institute of Education (R-2170/4-NIE)*. Santa Monica, CA: RAND.

Ellis, R 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972) Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, M. A: Newbury House.

Kim, Y. Y. 1988. Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Lambert, W. E., Tucker, G. R 1972. Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experience. Rowley: Newbury House.

Lightbown, P. M. 2000. Classroom SLA Research and Second Language teaching. – Applied Linguistics, 21 (4), 431–446.

Martinez, V., Godwin, K., & Kemerer, F. R. 1995. Private vouchers in San Antonio: The CEO program. In T. M. Moe (Ed.), *Private vouchers* (pp. 74–99). Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Pavelson, M., & Jedomskihh, J. 1998. Muulased Eesti koolis kui pedagoogiline probleem. In M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastaar, & M. Pavelson (Eds.), *Mitmekultuuriline Eesti: Väljakutse haridusele. Projekti mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas väljaanne* (VERA II, pp. 427–457). Tartu, Estonia: Tartu Ülikool.

Powers, J. M., & Cookson, P.W., Jr. 1999. The politics of school choice research: Fact, fiction, and statistics. In B. S. Cooper & E. V. Randall (Eds.), *Accuracy or advocacy: The politics of research in education* (pp. 99–116). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Reay, D., & Lucey, H. 2000. Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26, 83–100.

Schermerhorn, R.A. 1970. Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research. New York: Random House.

Schumann, John H. 1978. The pidginization process. A model for Second Language Acquisition. Rowley, Massachusetts.

Skuttnab-Kangas, T. 1986. 'Who wants to change what and why – conflicting paradigms in minority education research' in Spolsky (ed.) 1988.

Skuttnab-Kangas, T. 1988. 'Multilingualism and the education of minority children' in Skuttnab-Kangas and Cummins (eds.) 1988.

Smrekar, C., & Goldring, E. 1999. *School choice in urban America: Magnet schools and the pursuit of equity*. New York: Teachers College Press.

Spolsky, B. 1986. Language and Education in Multilingual Settings. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Spolsky, B. 1989. Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M., Lapkin, S 1982. Evaluating Bilingual Education: a Canadian case study. Clevedon: Multilingual Matters.

Willis, J. 1996. A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

Witte, J. F., Thorn, C. A., Pritchard, K. M., & Claibourn, M. 1994. *Fourth-year report: Milwaukee parental choice program.* Madison: Department of Political Science and the Robert La Follette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin Madison.

Влияние окружающей среды на изучение и преподавание второго языка

Резюме

В нашем мире всё более важную роль приобретает знание иностранных языков. Глобализация, миграция населения, нехватка рабочих мест – всё это приводит к появлению всё большего числа людей, изучающих иностранный язык в качестве второго языка. Чаще всего таковыми являются представители национальных меньшинств: иммигранты, иностранные рабочие и их дети. Их уровень знаний и успех в обучении различаются значительно.

Изучение второго языка происходит при взаимодействии множества различных факторов, среди которых одним из наиболее важных является окружающая среда, в которой непосредственно прибывает человек.

Не смотря на то, что большая часть населения Эстонии использует русский язык в качестве второго языка, связь окружающей среды и успехов в его усвоении не была достаточно изучена, сравнивая с другими индо-европейскими языками.

Данная бакалаврская работа представляет собой обзор связи между изучением второго языка и окружающей среды. Большая часть работы опирается на докторскую диссертацию Юлле Раннут, в качестве структуры взяты ею предложенные социальные контексты.

В первой части работы рассматриваются факторы, оказывающие влияние на второй язык меньшинств на уровне общества. Дается объяснение понятия языковой среды и её различных контекстов. Также даются примеры различных языковых сред в мире и Эстонии. Вторая часть работы сосредоточена на изучении второго языка в общеобразовательном контексте. Дается обзор двуязычных образовательных программ и рассматривается подробнее школьная программа языкового погружения, которая распространена в Эстонии. В третьей части

бакалаврской работы рассматриваются теории выбора родителями языка образования. И четвёртая глава затрагивает тему медики.

Некоторые результаты бакалаврской работы были ожидаемы. Существует множество доказательств, что наиболее успешны в изучении и усвоении второго языка те учащиеся, у кого больше контактов с естественной средой изучаемого языка, а именно, с его непосредственными носителями. Связь окружающей среды и учебных результатов сложно определить, так как она подвержена влиянию множества социальных факторов и находится в сильной зависимости от языковой среды, в которой прибывает обучаемый.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: _____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

_____,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____,
(*juhendaja nimi*)

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, _____ (*kuupäev*)