

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Aleksandr Petrov

KEELEÕPETAJA KEELEÕPPESTRATEEGIAD:
KUIDAS VENE DOMINANTKEELEGA VÕÕRKEELEÕPETAJAD
PÜRGIVAD VILUNUD EESTI KEELE KASUTAJAKS

Magistritöö

Juhendajad: PhD Kerttu Rozenvalde, MA Aive Mandel ja MA Anu Vaagen

TARTU 2026

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Aleksandr Petrov

Lühikokkuvõte

Magistritöö käsitleb vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate eesti keele õppimist ning nende keeleõppestrateegiate kasutust. Töö aitab mõista, miks õpetajad eesti keele oskust B2- ja C1-tasemel arendavad, milliseid võtteid nad õppimisel kasutavad ning kuidas nende strateegiakasutus suhestub varasemate õpikogemuste, õpikeskkonna ja erialase rolliga. Uurimuse andmete kogumiseks tehti 12 poolstruktureeritud intervjuud vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajaga. Intervjuud viidi läbi vene keeles ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetest lähtudes.

Intervjueeritud õpetajad seostavad eesti keele õppimist tööalaste nõuete, kvalifikatsiooni, konkurentsivõime ja erialase kindlusega. Nad toovad välja, et arendavad eesti keele oskust selleks, et tulla toime õppekeele reformiga kaasnevate taseme- ja kvalifikatsiooninõuetega ning eestikeelses koolikeskkonnas tööülesandeid täita. Samal ajal toovad õpetajad esile soovi tunda end eesti keeles kindlamalt, suhelda julgemalt, mõista argikeelt ning vähendada hirmu teha vigu. Eesti keele õppimisel seostub isiklik keelehuvi enesearengu, silmaringi laiendamise ja tulevikuplaanide.

Õpetajad kasutavad eesti keele õppimisel kognitiivseid strateegiaid ja mälustrateegiaid, metakognitiivseid strateegiaid, sotsiaalseid ja kompensatoorseid strateegiaid ning afektiivseid strateegiaid. Nad kirjutavad üles sõnu ja väljendeid, kasutavad tõlkimist, sõnaraamatuid ja digivahendeid, võrdlevad keeli ning analüüsivad sõnavara ja grammatikat. Samuti planeerivad nad õppimist, hindavad oma osaoskusi, küsivad suhtluses abi, sõnastavad mõtte ümber ja kasutavad lihtsamat keelt. Keelekasutusega seotud ebakindlusega aitavad toime tulla vigade aktsepteerimine, enesejulgestamine ja eduelamuste märkamine. Strateegiakasutust kujundavad varasem õpikogemus, keelekeskkonna võimalused ja piirangud ning õpetajaroll.

Kuna andmed põhinevad õpetajate enese kirjeldustel ning valim ei ole tõenäosuslik, ei saa tulemusi üldistada kõigile vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajatele Eestis. Edasistes uurimustes võiks vaadelda, kuidas õpetajad kasutavad keeleõppestrateegiaid tööalastes suhtlus- ja õpetamisolukordades ning kuidas toetada nende strateegiate teadlikku kasutamist ja arendamist.

Võtmesõnad: keeleõppestrateegiad, võõrkeeleõpetajad, täiskasvanud keeleõppijad, eesti keele õpe, üleminek eestikeelsele õppele

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Keeleõppestrateegiad	6
1.1. Keeleõppestrateegia mõiste kujunemine	8
1.2. Keeleõppestrateegiate käsitleste erinevused	9
1.3. Keeleõppestrateegiad tänapäeva uuringutes	10
2. Keeleõpe täiskasvanueas	13
2.1. Keeleõppestrateegiad ja -tegurid õppimisteooria raamistikus	15
2.2. Keeleõpetajast keeleõppija eripära	18
3. Üldhariduskoolide õpetajate profiil Eestis	19
3.1. Võõrkeeleõpetajate kvalifikatsiooninõuded	21
3.2. Üleminek eestikeelsele õppele	23
4. Metodoloogia	24
4.1. Urija positsionaalsus	25
4.2. Uurimuse eetika	25
4.3. Valimi moodustamise põhimõtted	26
4.4. Osalejate kaasamisprotsess	27
4.5. Uuringus osalejatest	28
5. Meetod ja intervjuu	29
6. Andmetöötlus ja andmeanalüüsi põhimõtted	30
7. Tulemused	34
7.1. Eesti keele õppimise põhjused B2- ja C1-tasemel	35
7.1.1. Töölased nõuded ja kvalifikatsioon	35
7.1.2. Konkurentsivõime ja erialane kindlus	37
7.1.3. Suhtlusjulgus ja keeleline kindlus	38
7.1.4. Keeleõppe isiklik ja ühiskondlik tähendus	39

7.2. Võõrkeeleõpetajate keeleõppestrateegiad	40
7.2.1. Mälustrateegiad ja kognitiivsed strateegiad	40
7.2.2. Metakognitiivsed strateegiad	42
7.2.3. Sotsiaalsed ja kompensatoorsed strateegiad	43
7.2.4. Afektiivsed strateegiad.....	44
7.3. Keeleõppestrateegiad õpikogemuste, keskkonna ja erialase rolli kontekstis.....	45
7.3.1. Keeleõppetrajektor ja varasemad õpikogemused.....	46
7.3.2. Eksamiiks valmistumine ja sihipärane harjutamine	47
7.3.3. Tööalane keelekasutus ja õpetamispraktika	48
7.3.4. Õpi- ja keelekeskkonna võimalused ja piirangud	50
7.3.5. Strateegiate kohandamine ja keeleline ebakindlus	51
8. Arutelu	52
Kokkuvõte.....	54
Kirjandus.....	56
Стратегии изучения языка у преподавателей иностранных языков: Как преподаватели иностранных языков с доминирующим русским языком стремятся стать опытными пользователями эстонского языка. Резюме	64
Lisa 1. Taustaankeet.....	68
Lisa 2. Informeeritud nõusoleku vorm.....	70
Lisa 3. Intervjuukava	72

Sissejuhatus

Eesti haridusruumis toimuva eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk on Haridus- ja Teadusministeeriumi andmete järgi tagada kõigile õppijaile, sõltumata nende kodukeelest, ligipääs kvaliteetsele eestikeelsele haridusele (HTM 2023). Selle eesmärgi saavutamine sõltub ka õpetajate valmisolekust töötada muutivas keele- ja hariduskeskkonnas. Õpetajate jaoks, kelle emakeel või dominantkeel ei ole eesti keel, tähendab see vajadust kasutada eesti keelt senisest mitmekesisemates tööalastes suhtlus- ja õpetamisolukordades.

2024. aastal jõustunud keeleseaduse määruse järgi peab üldhariduskooli võõrkeeleõpetaja valdama eesti keelt vähemalt B2-tasemel ning eesti keelt või eesti keeles õpetatavalt õpetajalt nõutakse C1-tasemel keeleoskust (KELS 2024 § 8). Ent keelereformi eesmärgi saavutamiseks ei piisa üksnes uute töö- ja kvalifikatsiooninõuete kehtestamisest. Õpetajate keelearengut tuleb eri tasanditel toetada, kuid selleks on oluline mõista, kuidas õpetajad kõrgema keeleoskustaseme poole liiguvad ning millised asjaolud seda protsessi toetavad või takistavad. Eesti keele õppe toetamisel tuleb arvestada, et täiskasvanud õppija keeleõpet kujundavad näiteks varasemad õpikogemused, töö- ja elurollid, praktilised vajadused, motivatsioon (Knowles jt 2015).

Vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajad moodustavad eripärase uurimiserühma, sest nende eesti keele õppimises põimuvad täiskasvanud õppija kogemus ja keeleõpetaja professionaalne vaade. Keeleõppestrateegiate raamistiku abil saab kirjeldada, milliste teadlike või harjumuspärase võtete kaudu õpetajad keelematerjali omandavad, töötlevad, meelde jätavad ja kasutavad ning oma õppimist kavandavad ja hindavad (Oxford 1990; O'Malley, Chamot 1990). Seega võimaldab vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate eesti keele õppe uurimine anda mõtteainet sellest, kuidas õpetajad pürgivad vilunud eesti keele kasutajaks ning milliseid keeleõppestrateegiaid nad selleks kasutavad.

Sellele vaatama on vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate kui täiskasvanud keeleõppijate eesti keele õppimist ja keeleõppestrateegiaid seni vähe kirjeldatud. Eesti hariduskontekstis räägitakse palju õpetajate kvalifikatsioonist, keeleoskusunõuetest ja eestikeelsele õppele üleminekust, kuid vähem on uuritud, kuidas õpetajad ise oma eesti keele õppimist mõtestavad, milliseid strateegiaid nad kasutavad ning kuidas nende strateegiakasutus seostub õpetajarolli, õpikeskkonna ja varasemate keeleõppekogemustega. Sellise vaatenurga avamine on oluline, sest õpetajate keeleõppe toetamine eeldab arusaamist mitte ainult sellest, millist keeletaset neilt oodatakse, vaid ka sellest, kuidas nad selle tasemeni jõuda püüavad ja milliseid takistusi või toetusvõimalusi nad oma õppimises näevad.

Magistritöö eesmärk on seega välja selgitada, miks vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajad arendavad eesti keele oskust B2- ja C1-tasemel, milliseid keeleõppestrateegiaid nad eesti keele õppimisel kasutavad ning kuidas nende strateegiakasutus suhestub täiskasvanud õppija tausta, õpikeskkonna ja erialase rolliga. Eesmärgist lähtudes püstitan järgmised uurimisküsimused:

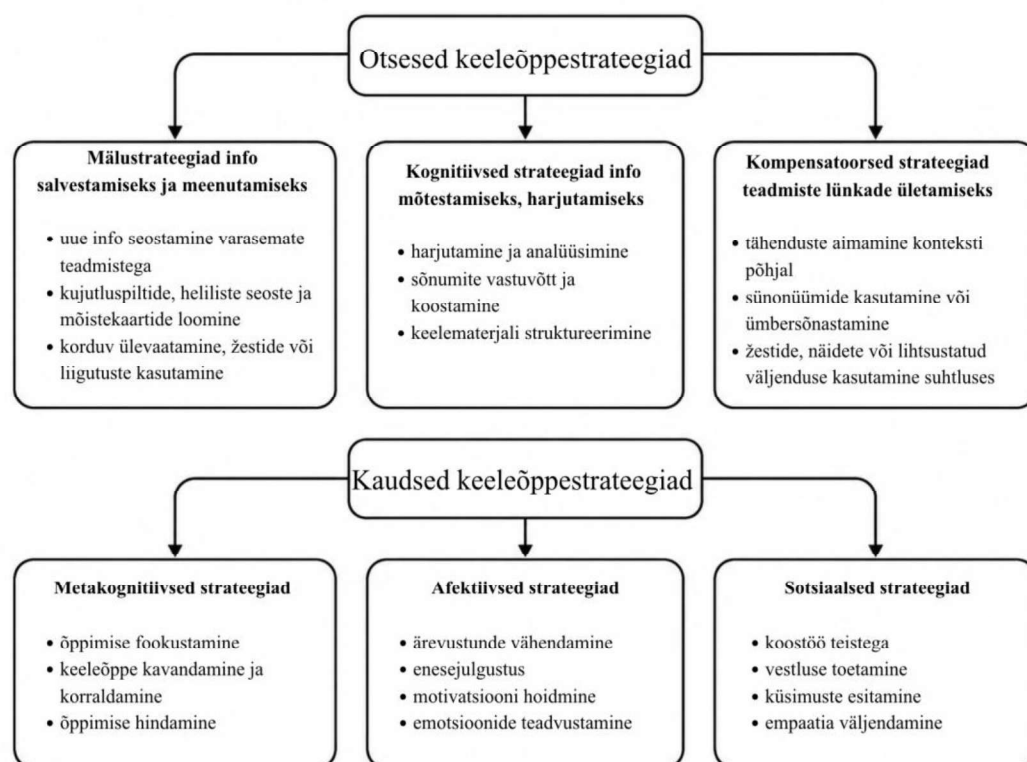
- Miks intervjuueeritud õpetajad tegelevad eesti keele oskuse arendamisega?
- Milliseid õpistrateegiaid kasutavad võõrkeeleõpetajad eesti keele õppimisel?
- Kuidas suhestuvad täiskasvanud õppija taust, õpikeskkond ja erialane roll võõrkeeleõpetajate keeleõppestrateegiate kasutusega?

Uurimuse empiirilise materjali moodustavad 12 poolstruktureeritud intervjuud vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajatega, kes vastavad kvalifikatsiooninõutele ning on õpetanud üldhariduskoolis vähemalt seitse aastat. Intervjuud viidi läbi vene keeles, et osalejad saaksid oma kogemusi, hinnanguid ja tähendusi võimalikult mugavalt väljendada. Vastuseid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil. Kasutasin ChatGPT-d (OpenAI 2026) töö kavandamisel teemakohaste allikate märksõnade leidmiseks, üksikute sõnade eesti keelde tõlkimiseks ning kontseptsioonide visuaalseks visandamiseks. Töö viimistlemisel kasutasin tehisarutõlgimise ja sünonüümide leidmiseks, sõnastuse selguse kontrollimiseks. Uurimisandmeid pole tehisarutõlgimisse ei sisestatud. Töös esitatud sisulised osad olen koostanud ja kontrollinud iseseisvalt.

Magistritöö koosneb kaheksast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade keeleõppestrateegiate mõistest, selle kujunemisest ning peamistest käsitlustest. Teises peatükis käsitletakse keeleõpet täiskasvanueas ning seostatakse keeleõppestrateegiaid täiskasvanuõppe ja õppimisteooriaga. Kolmandas peatükis avatakse Eesti üldhariduskoolide õpetajate profiili, võõrkeeleõpetajate kvalifikatsiooninõudeid ning eestikeelsele õppele ülemineku konteksti. Neljandas, viiendas ja kuuendas peatükis kirjeldatakse uurimuse metodoloogilisi lähtekohti, uurija positsionaalsust, eetilisi kaalutlusi, valimi moodustamist, intervjuumeetodit ning andmeanalüüsi põhimõtteid. Seitsmendas peatükis esitatakse uurimistulemused kolme uurimisküsimuse kaupa. Kaheksandas peatükis arutletakse tulemuste tähenduse üle teoreetilise raamistiku ja Eesti hariduskonteksti põhjal.

1. Keeleõppestrateegiad

Keeleõppestrateegiad on õppija rakendatavad tegevused, mis aitavad kaasa teabe omandamisele, salvestamisele, meenutamisele ja kasutamisele (Oxford 1990). Rebecca Oxfordi (1990, 2016) järgi toetavad keeleõppestrateegiad õppija suhtluspädevusi, aitavad muuta keeleõppe sihipärasemaks ning on suunatud õppimise või keelekasutuse probleemi lahendamisele. Oxford (1990) eristab kuut keeleõppestrateegiate rühma, jagades need sihtkeelega vahetult seotud otsesteks strateegiateks ja keeleõpet laiemalt toetavateks kaudseteks strateegiateks. Joonisel 1 on näidatud, kuidas keeleõppstrateegiad täpsemalt jagunevad ning millised on nende peamised funktsioonid.



Joonis 1. Otsesed ja kaudsed keeleõppestrateegiad (Oxford 1990: 16)

Otsesed strateegiad on vahetult seotud sihtkeelega ning toetavad keelendite mõistmist, töötlemist, meeldejätmist ja kasutamist. Selle rühma sees eristab Oxford (1990) mälustrateegiaid, kognitiivseid strateegiaid ja kompensatoorseid strateegiaid. Mälustrateegiate keskmes on uue info salvestamine ja meenutamine, millele aitavad kaasa näiteks seoste loomine varasemate teadmistega, kujutluspiltide ja mõistekaartide kasutamine, korduv

ülevaatamine ning žestide või liigutuste sidumine õpitava materjaliga. Kognitiivsed strateegiad on suunatud keelematerjali aktiivsele töötlemisele: õppija harjutab, analüüsib, võtab vastu ja koostab sõnumeid ning struktureerib õpitavat materjali. Kui õppijal jääb suhtluses või tekstist arusaamisel teadmistest puudu, aitavad kompensatoorsed strateegiad lünki ületada, näiteks tähenduse konteksti põhjal tuletamisel, sünonüümide kasutamise, ümbersõnastamise, žestide või lihtsustatud väljenduse abil.

Kaudsed strateegiad toetavad seevastu keeleõpet laiemalt õppimise kavandamise, emotsionaalse eneseregulatsiooni ja sotsiaalsete suhete kaudu. Selles rühmas toob Oxford (1990) välja metakognitiivseid, afektiivseid ja sotsiaalseid strateegiaid. Metakognitiivsed strateegiad aitavad õppijal oma õppimist fookustada, kavandada, juhtida ja hinnata. Afektiivsed strateegiad on seotud õppija motivatsiooni, emotsioonide teadvustamise ja ärevusega toimetulekuga. Sotsiaalsed strateegiad aga toetavad keeleõpet suhtluse kaudu, näiteks läbi küsimuste esitamise, koostöö ja teiste inimestega arvestamise.

Kuigi Oxfordi (1990) keeleõppestrateegiate klassifikatsioon võimaldab strateegiaid süstemaatiliselt kirjeldada, rõhutab autor, et strateegiate arvu piiritlemine, üksteisest eristamine ja kategoriseerimine ei ole alati üheselt mõistetav (Oxford 1990: 22). Keeleõppe uurimisel on üheks vastuoluliseks kohaks märgitud õpistrateegiate mõiste hägusust ja mõõtmisprobleemaatikat. On ka arutletud selle üle, kas strateegiate mõiste tuleks näiteks asendada eneseregulatsiooni mõistega või käsitleda neid teineteist täiendavate nähtustena (Rose jt 2018: 151–153). Hiljutistes teadustöodes on siiski lähtutud arusaamast, et strateegiauuringud ja eneseregulatsiooni uuringud on pigem üksteist täiendavad uurimissuunad. Seejuures võimaldavad kvalitatiivsed lähenemised paremini mõista strateegiate kasutamise “miks” ja “kuidas” mõõdet (Thomas jt 2024: 177–180).

Kuna keeleõppestrateegiate mõistet on uurimustes kasutatud erinevates tähendustes ning valdkonnas on jätkuvalt lahknemisi nii strateegiate piiritlemise, klassifitseerimise kui ka mõõtmise osas, käsitlen järgnevalt selle mõiste kujunemist ja tähenduse muutumist ajas. Seejärel toon esile peamised erinevused keeleõppestrateegiate käsitlemises ning annan ülevaate sellest, millistele teemadele on viimaste aastate uuringutes keskendutud.

1.1. Keeleõppestrateegia mõiste kujunemine

Keeleõppe uurimisel hakati õppija strateegiatele tähelepanu pöörama 1970. aastatel, kui uurijaid hakkas huvitama küsimus, mida võib õppida “healt keeleõppijalt” (Rubin 1975) ning suunati tähelepanu sellele, millised õppija võtted võiksid veelgi rohkem keeleõppe

tulemuslikkust toetada. Samal ajal hakati käsitlema ka hea õppija tunnuseid (Stern 1975). Mõlema käsitluse puhul on oluline see, et keeleõppe edukust ei seletatud ainult õpetaja tegevuse, õppematerjali või õppija kaasasündinud võimekusega, vaid hakati uurima õppija enda panust õppimisprotsessis. Eelkõige uuriti oskust õppida *õppima*, mille abil osaleb õppija aktiivselt õpiprotsessis, sealhulgas seab eesmärgid, kavandab õpitegevust, jälgib oma edenemist ja hindab tulemusi ning kohandab õppimisviise enda eesmärkidele vastavalt (Zimmerman 2002: 64–67).

Õpistrateegiate kasutuselevõtt uurimustes oli tihedalt seotud ka praktilise küsimusega, kas ja kuidas saab strateegiaid õppijatele õpetada (O'Malley jt 1985). Uuringute keskmes oli vajadus mõista, kuidas teise keele õppija uut infot töötleb ja milliseid strateegiaid ta kasutab, et õpet tõhusamaks muuta (Lee 2010). Chamot (2005) märgib, et keeleõppestrateegiate uurimises on lisaks strateegiate kirjeldamisele pööratud tähelepanu ka sellele, kuidas strateegiaid õppijatele teadlikult õpetada. Strateegiate õpetamine aitab õppijatel oma õppimisviise teadvustada ning valida õpieesmärkide jaoks sobivaid strateegiaid. Õppija võiks mõista, millist strateegiat tuleks kasutada, millal seda teha ja kuidas selle tulemuslikkust hinnata (Chamot 2005: 115–116). Seega on õpistrateegiate mõiste kasutuselevõtt seotud ka õppija autonoomia ja õppimise teadliku juhtimise toetamisega.

Tänapäeva keeleõppestrateegiate uurimustes on liigutud strateegiate loetlemiselt ja liigitamiselt dünaamilisema käsitluse poole. Kui varem oli kesksel kohal küsimus, milliseid strateegiaid õppijad kasutavad ja kuidas neid kategooriatesse jaotada, näiteks metakognitiivseteks, kognitiivseteks ja sotsiaal-afektiivseteks strateegiateks (O'Malley, Chamot 1990: 44–47) või otsesteks ja kaudseteks strateegiateks (Oxford 1990: 37–51, 135–168), siis hilisemates käsitlustes on rõhutatud, et strateegiaid ei saa mõista universaalsete õppimisvõtetenäiteks, mis toimivad kõigi õppijate ja kõikide õpiülesannete puhul ühtemoodi. Strateegia sobivus sõltub näiteks õppija eesmärkidest, ülesandest, õpituatsioonist, varasemast kogemusest, sotsiokultuurilisest kontekstist (Oxford 2016: 13–16). Seetõttu on lisaks strateegia nimetamisele oluline arvestada, mis olukorras, miks ja kuidas seda rakendatakse.

1.2. Keeleõppestrateegiate käsitluste erinevused

Rigney (1978) ja Rubini (1987) varasemates töödes on keeleõppestrateegiad kirjeldatud kui tehnikad, samme või viise, mida õppijad kasutavad keeleõppe hõlbustamiseks. Rubin (1987) eristas õppimisstrateegiaid, kommunikatsioonistrateegiaid ja sotsiaalseid strateegiaid. Kommunikatsioonistrateegiad on tema käsitlustes seotud suhtluses osalemise ja tähenduse

edasiandmisega, näiteks olukordades, kus õppijal puudub vajalik sõna või grammatiline vorm (Rubin 1987: 26–27). Sotsiaalsed strateegiad toetavad õppimist kaudsemalt, võimaldades õppijal osaleda suhtluses, küsida abi, algatada vestlust või otsida kokkupuudet sihtkeelega (Rubin 1987: 27).

Hiljem seostasid O'Malley ja Chamot (1990) keeleõppestrateegiate uurimise kognitiivse õppimisteooriaga ning käsitlesid strateegiaid ka õppija mõtte- ja käitumisviisidena, mis aitavad uut infot mõista, õppida või meelde jätta. O'Malley ja Chamot (1990) jagasid keeleõppestrateegiad kolmeks põhirühmaks: metakognitiivsed, kognitiivsed ja sotsiaal-afektiivsed strateegiad. Metakognitiivsed strateegiad on seotud õppimise planeerimise, jälgimise ja hindamisega; kognitiivsed strateegiad puudutavad õpitava materjali töötlemist, seostamist ja ümberkujundamist; sotsiaal-afektiivsed strateegiad hõlmavad suhtlust teiste inimestega ning vaimset toimetulekut (O'Malley, Chamot 1990: 44–47). Oxfordi (1990) käsitluses on samuti emotsionaalsed ja sotsiaalsed aspektid, ent tema käsitleb oma klassifikatsioonis sotsiaalseid ja afektiivseid strateegiaid eraldi: sotsiaalsed strateegiad toetavad õppimist suhtluse ja koostöö kaudu, afektiivsed strateegiad aitavad õppijal reguleerida tundeid, hoiakuid ja motivatsiooni.

Cohen (1998) omakorda rõhutab keeleõppestrateegiate määratlemisel õppija teadlikke valikuid, mis väljenduvad tema keeleteoimingutes. Tema käsitluses on nii keeleõppestrateegiaid kui ka keelekasutusstrateegiaid. Keeleõppestrateegiad on suunatud teadmiste ja oskuste arendamisele, samal ajal kui keelekasutusstrateegiad aitavad õppijal olemasolevaid keeleressursse suhtluses rakendada, meenutada, harjutada või puudujääke varjata või kompenseerida (Cohen 2011: 10–13).

Oma magistritöös toetun keeleõppestrateegiate käsitlemisel mitmele klassifikatsioonile. Oxfordi otseste ja kaudsete strateegiate eristus aitab näidata, kuidas osa strateegiatest on vahetult seotud keeleainese õppimisega, osa aga toetab õppimist kaudsemalt motivatsiooni, planeerimise ja suhtluse kaudu (Oxford 1990: 37–51, 135–168). O'Malley ja Chamot' metakognitiivsete, kognitiivsete ja sotsiaal-afektiivsete strateegiate jaotus annab hea teoreetilise aluse õppimise juhtimise, keelematerjali töötlemise ning suhtluse ja emotsioonidega seotud tegevuste eristamiseks (O'Malley, Chamot 1990: 44–47). Coheni keeleõppe- ja keelekasutusstrateegiate eristusega arvestamine võimaldab seevastu analüüsis paremini välja tuua nii õppimisele kui ka suhtluses toimetulekule suunatud tegevusi (Cohen 2011: 7–13).

1.3. Keeleõppestrateegiad tänapäeva uuringutes

Kuigi nüüdisajal räägitakse keeleõppest üha rohkem pädevuste, keeleteoimingute ja suhtlusolukordade kontekstis, on keeleõppestrateegiate uurimustes strateegiaid sageli analüüsitud osaoskuste ja keelesüsteemi valdkondade järgi. Nagu Oxford (2017) toob välja, võib õppija kasutada erinevaid strateegiaid sõltuvalt sellest, kas ta tegeleb näiteks lugemise, kirjutamise, rääkimise, sõnavara või grammatikaga. Ent selles ülevaates ei kasutata osaoskusi strateegiate jäigaks piiritlemiseks, vaid struktureerimiseks ja senistest uuringutest selgema pildi saamiseks, sest lugemis-, kirjutamis-, kuulumis-, rääkimis-, sõnavara- ja grammatika õppimise strateegiate kohta on kujunenud teatud laiemad uurimissuunad.

Lugemisstrateegiate uurimisel on keskendutud sellele, kuidas õppijad teksti mõistavad, milliseid strateegiaid nad mõistmisraskustega toimetulekuks kasutavad ning kuidas strateegiate teadlik kasutamine seostub lugemisülesannete eduka lahendamisega. Viimase kahe kümnendi lugemisstrateegiate uuringutes on toimunud nihe lugemistulemuse uurimiselt protsessikesksele uurimisele ning samal ajal on kasvanud rõhk metakognitiivsele teadlikkusele. Metakognitiivsed lugemisstrateegiad võivad hõlmata lugemise eesmärgi seadmist, teksti eelvaatamist, ennustamist, mõistmise kontrollimist, uuesti lugemist ning tugivahendite kasutamist (Yulita, Napitupulu 2023: 18–21). Seda uurimissuunda on arendatud eri sihtkeelte, õppijarühmade ja tekstitüüpide uurimise kaudu. Keeleõppe valdkonnas on näiteks uuritud üliõpilasi, kes õppisid hiina, saksa, jaapani või hispaania keelt teise keelena, ning analüüsitud nende strateegiakasutust tekstide mõistmisel (Bruen 2020: 170–186). Lisaks on viimasel ajal uuritud õppijate tajutud ja tegelikku metakognitiivsete lugemisstrateegiate kasutust eri tekstitüüpide puhul ning osutatud vajadusele eristada õppijate enesekirjeldusi tegelikust strateegilisest tegutsemisest lugemisülesandes (Nilforoushan jt 2023).

Kirjutamisega seotud strateegiate kasutamine on mitmetahuline protsess, mis hõlmab ideede genereerimist, korrastamist, teksti koostamist, üle lugemist, toimetamist ja parandamist. Viimaste aastate kirjutamisstrateegiate uurimustes on esile tõusnud enesereguleeritud kirjutamise käsitus, mille järgi õppija kasutab strateegiaid oma kirjutamisprotsessi kavandamiseks, jälgimiseks ja hindamiseks. Näiteks on uuritud keskkooliõpilaste enesereguleeritud kirjutamisstrateegiaid ning nende seost kirjutamisoskusega, lähtudes arusaamast, et kirjutamisstrateegiad hõlmavad muu hulgas kognitiivseid, metakognitiivseid, sotsiaalse käitumise ja motivatsiooniregulatsiooni mõõtmeid (Teng, Huang 2019: 232–233). Kirjutamisstrateegiate nüüdisaegsetes uuringutes seostatakse strateegiakasutust ka õppija enesetõhususe ja kirjutamissooritusega. Sun ja Wang (2020) uurisid hiina üliõpilasi ning

leidsid, et nii kirjutamise enesetõhusus kui ka enesereguleeritud kirjutamisstrateegiad ennustasid õppijate kirjutamisoskust. Lisaks individuaalsele eneseregulatsioonile on kirjutamisstrateegiaid uuritud ka koostöise õppimise ja pedagoogiliste protsesside kaudu. Yusuf jt (2019) uurisid kooperatiivõppe mõju õpilaste narratiivsete tekstide kirjutamisele ning tulemused näitasid kirjutamistulemuste paranemist pärast kooperatiivõppe võtete kasutamist.

Kuulamisstrateegiate uurimuste keskmes on õppija võime suulise sisendi mõistmist teadlikult juhtida, sest õppijal ei ole alati võimalik kuuldut peatada või täpsustada. Seejuures ei tulene kuulamisraskused ainult sõnavara või grammatika puudulikkusest, vaid ka sellest, kuidas õppija kuulamisprotsessi juhib ja milliseid strateegiaid ta tähenduse loomiseks kasutab (Graham 2003: 64–69). Goh' ja Vandergrifti (2021) raamatu kesksemaid mõtteid on see, et kuulamisoskuse arendamisel tuleb pöörata tähelepanu kuulamise kavandamisele, mõistmise jälgimisele, probleemide lahendamisele ja kuuldu mõistmise hindamisele. Fathi ja Hamidizadeh' uurimus (2019) näitab, et kuulamisstrateegiate õpetus võib samuti toetada kuuldu mõistmist ning seda seostatakse lisaks kuulamisoskusele ka kuulamisärevuse ja enesetõhususega.

Rääkimisstrateegiate uurimustes keskendutakse õppijate toimetulekule suulises suhtluses, mille eripära on tähenduse vahetu loomine piiratud keeleressurssidega. Rääkimisstrateegiate puhul on lisaks metakognitiivsetele strateegiatele olulisel kohal ka kompensatoorsed ja sotsiaalsed strateegiad, mille alla lähevad eri võtted, näiteks ümberütlemine, abi küsimine, vestluspartneri reaktsioonidele toetumine või suhtluse jätkamine puudulikkusest keeleoskusest hoolimata. Kehing ja Yunus (2021) näitavad rääkimisoskuse strateegiaid käsitlevas süstemaatilises ülevaates, et viimaste aastate uurimustes on enim käsitletud metakognitiivseid ja kognitiivseid strateegiaid, kuid olulisel kohal on ka kompensatsiooni- ja sotsiaalsed strateegiad. Rääkimisstrateegiaid on uuritud ka tehnoloogiatoega õpikeskkondades. Näiteks on uuritud, kuidas vene keelt teise keelena õppijaid said VoiceThreadi kasutamise kaudu suulist väljendust harjutada, oma kõnet jälgida ja vajaduse korral parandada (Dugartsyrenova, Sardegna 2017: 59–79). Lisaks on uuritud, kuidas rääkimisstrateegiad seostuvad õppijate keeleoskustaseme ja suhtluskindlusega. Rayati jt (2022) võrdlesid madalama ja kõrgema keeleoskustasemega õppijate rääkimisstrateegiaid ning Chou (2024) seostas eri keelte õppijate kommunikatsioonistrateegiaid rääkimisraskuste ja enesekindlusega.

Sõnavara õppimise strateegiate käsitlemisel keskendutakse sellele, kuidas õppijad uusi sõnu märkavad, tähendust tuletavad, sõnu kinnistavad, meenutavad ja kasutavad. Sõnavara õppimise strateegiad hõlmavad sealhulgas tähenduse oletamist, materjalide kasutamist, märkmete tegemist, kordamist, aga ka laiemalt mälustrateegiaid, autonoomset õppimist ja sotsiaalseid

strateegiaid. (Gu, Johnson 1996: 643–679) Uuemates uuringutes on sõnavara õppimise strateegiaid käsitletud ka õppijate tausta ja tehnoloogiatoega õppimise kaudu. Ghalebi jt (2020) võrdlesid eri õppeastmetel õppivaid üliõpilasi ning näitasid, et strateegiate kasutus võib erineda õppijate taseme ja õppimiskogemuse tõttu. Samal ajal on uuritud ka mobiilimängupõhise sõnavaraõppe rakendust ning selle mõju õppijate hinnangutele, sõnavara omandamisele ja säilitamisele (Chen jt 2019: 170–188).

Grammatika õppimise strateegiad on võrreldes teiste keeleõppestrateegiatega kitsamalt uuritud valdkond. Grammatika õppimise uurimisel on märgitud, et lisaks reeglite meeldejätmisele on oluline ka keeleüksuste märkamine, võrdlemine, kasutamine, kontrollimine ja suhtluses rakendamine, mis kõik eeldavad strateegiate kasutamist. Pawlaki (2020) artikli järgi on grammatika õppimise strateegiate uurimisel kolm keskset suunda: strateegiate tuvastamine ja mõõtmine, strateegiate kasutust mõjutavate tegurite uurimine ning strateegiapõhine grammatikaõpetus. Näiteks on võrreldud üliõpilaste grammatika õppimise strateegiaid (Pawlak ja Csizér 2023), osutatud selle, et grammatika õppimise strateegiate uurimisel on järjest olulisem ka mõõtevahendite usaldusväärsus eri keele- ja kultuurikontekstides (Wang jt 2024). Kokkuvõtvalt saab öelda, et grammatika õppimise strateegiate uurimine on liikunud üksikute õppimisvõtete kirjeldamiselt süsteemsema käsitluse poole, kus tähelepanu pööratakse strateegiate mõõtmisele, õppijate individuaalsetele ja kontekstuaalsetele erinevustele, sihtkeele eripärale ning strateegiate pedagoogilisele toetamisele.

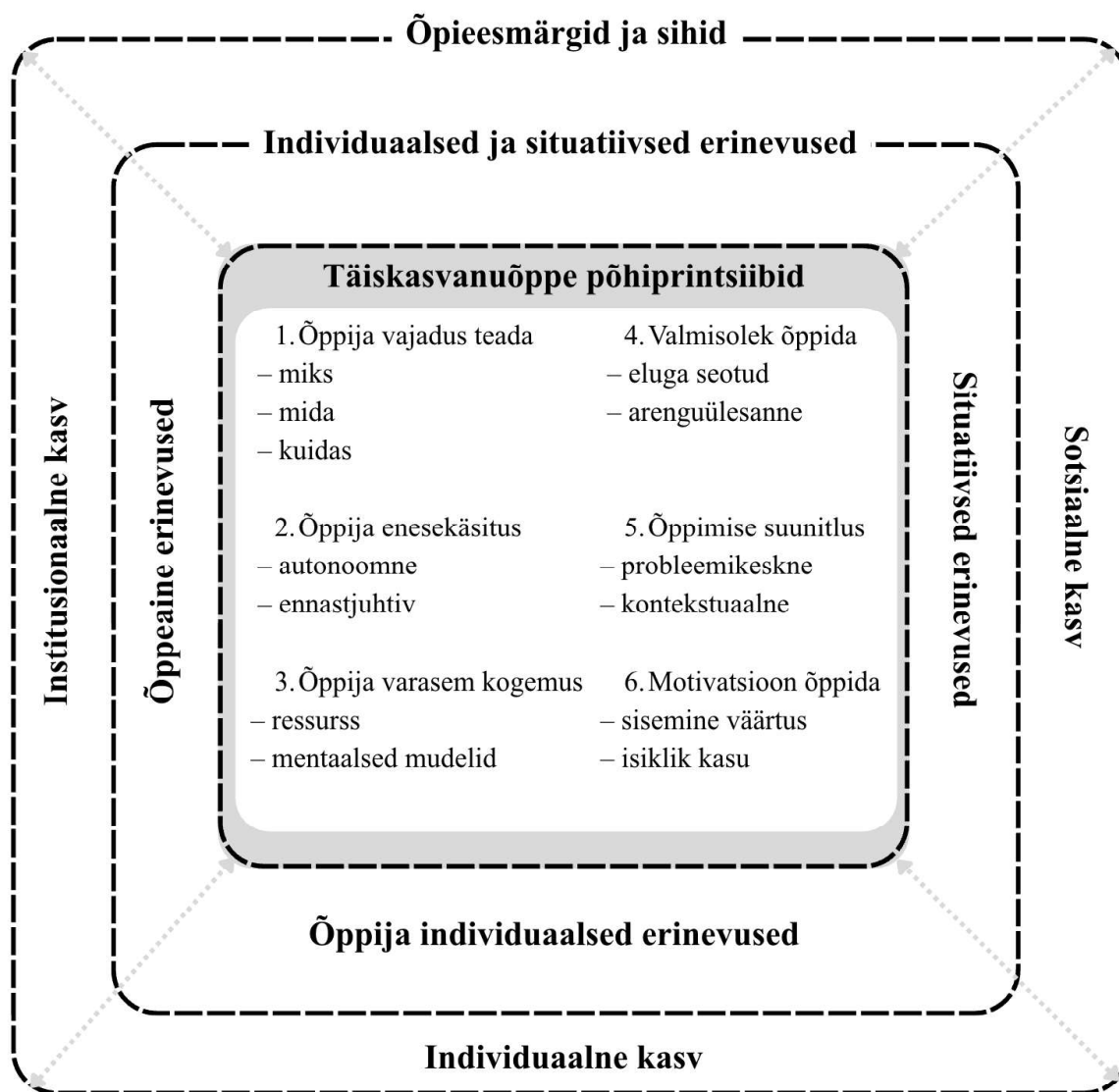
Eestis ei ole vene dominantkeelega õpetajate strateegiaid uuritud. Ruutmets (2005) on käsitlenud inglise keele sõnavara õppimise strateegiaid põhikooliõpilaste hulgas, Saks, Leijen ja Täht (2016) abiturientide inglise keele õppimise strateegiate seost õpitulemustega ning Pääsukene (2015) õpetajakoolituse üliõpilaste keeleõppestrateegiatega seost õpihoiakutega. Eesti keele kui teise keele kontekstis on Pool ja Teral (2024) uurinud motiveeritud täiskasvanud õppijate grammatikaõppe kogemusi ja eelistusi.

2. Keeleõpe täiskasvanueas

Täiskasvanueas õpitakse keelt teistmoodi kui lapsepõlves omandatakse keelt. Bley-Vromani (2009) fundamentaalse erinevuse hüpoteesi hilisemas käsitluses rõhutatakse, et täiskasvanueas toimuvat keeleõpet iseloomustab võrreldes esimese keele omandamisega suurem varieeruvus ning õppimise edukus ei ole samavõrd järjekindel.

Ent täiskasvanueas õppimise eripärad ei tähenda, et täiskasvanu on lapsest paratamatult kehvem õppija. Singleton ja Ryan (2004) käsitlevad vanuse mõju keeleomandamisele mitmetahulise uurimisprobleemina ning osutavad, et vanust ei saa pidada lihtsaks ega ühesuunaliseks seletajaks. Sellest tulenevalt võiks täiskasvanu keeleõpet vaadelda teistsuguse õppimisprotsessina, milles õppija toetub varasematele keeltele, üldisele kognitiivsele arengule, metalingvistilisele teadlikkusele ja õppimiskogemusele. Täiskasvanu suudab keelt õppides teadlikult võrrelda õpitavat keelt varem omandatud keeltega, märgata grammatilisi ja leksikaalseid mustreid ning kasutada metakognitiivseid oskusi oma õppimise jälgimiseks ja suunamiseks. Samal ajal võib täiskasvanud õppija olla teravalt teadlik oma piiratud väljendusoskusest, karta eksimist või tajuda keelelist ebapädevust ohuna oma väljakujunenud minapildile.

Täiskasvanud keeleõppija õppimist tuleb käsitleda õppija kogemuste, õpieesmärkide ja -situatsiooni koosmõjus. Seda rõhutab Knowlesi jt (2015) andragoogiline käsitlus, mille kohaselt ei ole täiskasvanu õppimine taandatav üksnes teadmiste omandamisele, vaid seda kujundavad õppija enesejuhitavus, varasem kogemus, valmisolek õppida, õppimise probleemikeskne suunitlus ja motivatsioon. Joonisel 2 on esitatud Knowlesi jt andragoogika praktika mudel eestikeelde tõlgituna. Mudelist ilmneb, et täiskasvanuõppe põhiprintsiibid toimivad laiemas raamistikus, kuhu kuuluvad õppijate individuaalsed erinevused, õppeaine ja situatsioonilised erinevused ning õppimise eesmärgid.



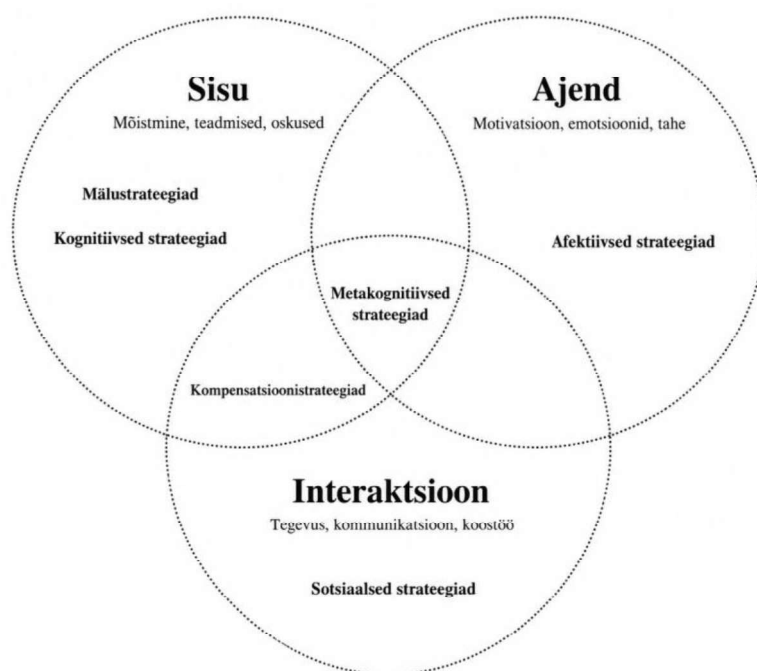
Joonis 2. Täiskasvanud keeleõppija käsitlemise raamistik (Knowles 2015: 6)

Kuna keeleõppestrateegiate kasutamine on osa õppimisprotsessist, aitab Knowlesi jt mudel (2015) mõtestada ka täiskasvanud keeleõppija strateegiakasutust õpikontekstis. Nendest põhiprintsiipidest lähtudes saab keeleõppestrateegiaid seostada õppija varasema kogemuse, õpieesmärkide ja õppimisvajadustega. Samal ajal osutab mudel selle, et strateegiate kasutust tuleb vaadelda õppija individuaalsete erinevuste, õppeaine, situatiivsete erinevuste ning õpieesmärkide raamistikus. Seega toetab Knowlesi mudel arusaama, et keeleõppestrateegiate kasutamine ei ole juhuslik üksikute võtete rakendamine, vaid õppija sihilik tegevus, mis sõltub õpitavast sisust, õpi- või suhtlusolukorrast ning keeleõppe isiklikust, professionaalsest või ühiskondlikust taustast. Seetõttu tuleb täiskasvanute keeleõppes arvestada ka sellega, millised kontekstipõhised tegurid õpet mõjutavad.

2.1. Keeleõppestrateegiad ja -tegurid õppimisteooria raamistikus

Illerise õppimisteooria (2007) võimaldab vaadelda õppimist mitmemõõtmelise protsessina. Selle järgi hõlmab õppimine kahte omavahel seotud põhiprotsessi: indiviidi ja keskkonna vahelist interaktsiooniprotsessi ning indiviidi sisemist omandamisprotsessi. Omandamisprotsessis seostatakse välised impulsid õppija varasemate teadmiste, kogemuste ja tähendusstruktuuridega. Protsessi sees eristab Illeris sisu- ja ajendidimensiooni; neile lisandub õppija ja keskkonna vahelist vastastikmõju kirjeldav interaktsioonidimensioon. Sisu dimensioon hõlmab teadmisi, mõistmist ja oskusi, ajendidimensioon motivatsiooni, emotsioone ja tahet ning interaktsioonidimensioon tegevust, kommunikatsiooni ja koostööd (Illeris 2007: 22–29). Illerise kolme õppimismõõtme abil saab näitlikustada, milliste õppimisprotsessi külgedega need strateegiad täiskasvanud keeleõppija puhul eelkõige seostuvad.

Joonisel 3 esitan õppimismõõtmete ja keeleõppestrateegiate käsitleste sünteesi. Esitatud jaotus on analüütiline ega tähenda, et iga strateegia kuuluks rangelt ainult ühte õppimismõõtmesse. Pigem aitab see näidata, millise õppimisprotsessi tahuga strateegiarühm selles uurimuses kõige otsesemalt seostub.



Joonis 3. Oxfordi (1990) keeleõppestrateegiate jaotus Illerise (2007) õppimisteooria dimensioonides

Mälustrateegiad ja kognitiivsed strateegiad seostuvad eeskätt sisu dimensiooniga, sest need toetavad keelelise materjali meeldejätmist, töötlemist, harjutamist ja mõistmist. Afektiivsed strateegiad kuuluvad peamiselt ajendidimensiooni, kuna need on seotud õppija emotsioonide, motivatsiooni ja õppimisega seotud hoiakute reguleerimisega. Sotsiaalsed strateegiad seostuvad interaktsioonidimensiooniga, sest need põhinevad suhtlusel, koostööl, küsimisel, tagasiside otsimisel. Kompensatsioonistrateegiad paiknevad sisu ja interaktsiooni ühisosas, sest nende abil kasutab õppija olemasolevaid keelelisi ressursse suhtluse jätkamiseks ka siis, kui tema teadmised või oskused on piiratud. Metakognitiivsed strateegiad on seostatud kõigi kolme õppimismõõtmega, kuna õppimise planeerimine, jälgimine ja hindamine puudutab nii õpitava sisu valikut ja töötlemist, õppimise motivatsioonilist suunamist kui ka keelekasutusvõimaluste kavandamist ja hindamist.

Illerise raamistik aitab käsitleda lisaks keeleõppestrateegiatele ka täiskasvanud keeleõppija õppimist mõjutavaid asjaolusid, mis toimuvad kognitiivsel, afektiivsel ja sotsiaalsel tasandil. Dimensioonidel põhinev jaotus võimaldab struktureerida eri autorite käsitlused ühtseks raamistikuks. Tabelis 1 koondan õppimismõõtmete ja keeleõppestrateegiate tegurid, mis aitavad mõtestada täiskasvanud keeleõppija strateegiakasutust. Ülevaatlikkuse huvides on õppimist mõjutavad tegurid esitatud eraldi rühmadena. Tegelikus õppimisprotsessis tuleb neid siiski käsitada omavahel seotuna, sest õppimises põimuvad õppija varasemad teadmised, kogemused, motivatsioon, emotsionaalne kaasatus, õpikeskkond ja enesemääratlusega seotud tähendused.

Tabel 1. Täiskasvanud keeleõppija õppimist mõjutavate tegurite jaotus

Mõjutegurid	Dimensioonid	Õppimist mõjutavad tegurid	Toetavad allikad
Kognitiivsed	Sisu dimensioon	Varasemad õpikogemused, metalingvistiline teadlikkus, omandatud keelelised teadmised ja oskused	Bley-Vroman 1989; Bley-Vroman 2009; Singleton & Ryan 2004; Oxford 1990 jt
Afektiivsed	Ajendidimensioon	Motivatsioon, õppimisele omistatav tähendus, emotsionaalne kaasatus, enesetõhusus, õppimisega seotud ebakindlus või ärevus	Knowles jt 2015; Dörnyei 2005; Bandura 1997; Horwitz jt 1986
Sotsiaalsed ja kontekstuaalsed	Interaktsiooni-dimensioon	Formaalne ja mitteformaalne õpikeskkond, suhtlusvõimalused,	Knowles jt 2015; Norton 2013

		õpetaja ja õpperühm, töö- ja elurollid, võimalused kasutada sihtkeelt erinevates olukordades	
Identiteedilised	Ajendi- ja interaktsiooni-dimensioon	Õppija enesemääratlus, õppijaidentiteet, võimalikud identiteedid, kuuluvus, ligipääs sihtkeele kasutamisele ja tulevikupositsioonidele	Norton 2013; Darwin & Norton 2015

Tabelis välja toodud õppimist mõjutavad tegurite põhjal saab öelda, et täiskasvanud keeleõppija strateegiakasutus kujuneb teadmiste, motivatsiooni, suhtluskeskkonna ja identiteediliste tähenduste koosmõjus. Nendele teguritele lisandub veel õppijate professionaalne taust: uuritavad on võõrkeeleõpetajad, kelle keeleõppimist mõjutavad nii varasemad õppimis- ja õpetamiskogemused kui ka tööalased keelekasutusvajadused.

2.2. Keeleõpetajast keeleõppija eripära

Võõrkeeleõpetajast keeleõppija puhul on keskne õpetaja- ja õppijarolli vastastikune mõju: õpetajaroll kujundab seda, kuidas ta ise keelt õpib, ning õppijaroll seda, kuidas ta mõtestab oma õpetamist. Keeleõpetaja keeleõpet mõjutavad seetõttu lisaks täiskasvanud õppija tunnustele ka erialased teadmised, praktilised oskused ja varasem õpetamiskogemus. Oma keeleõppes võib võõrkeeleõpetaja pöörata teadlikumalt tähelepanu mitte ainult õpitavale keelematerjalile, vaid ka sellele, kuidas keeleüksusi seletatakse, milliseid õppematerjale ja ülesandeid kasutatakse ning kuidas tugi ja tagasiside õppimist mõjutavad. Sellist metatasandi tähelepanu saab seostada õpetaja keeleteadlikkusega, milles põimuvad keelealased ja pedagoogilised teadmised (Wright & Bolitho 1993; Andrews 2007). Lisaks haakub see varasema pedagoogilise sisuteadmise mõistega, mille järgi hõlmab õpetaja professionaalne teadmine seda, kuidas ainealast sisu õppijatele mõistetavaks ja õpitavaks muuta (Shulman 1986).

Keeleõpetajast keeleõppija õpikogemusi mõjutab ka tema kui õpetaja kognitsioon. Borgi (2003) järgi hõlmab õpetaja kognitsioon õpetajate teadmisi, uskumusi, hoiakuid ja arusaamu ning nende seost õpetaja klassiruumiotsuste ja tegevusega. Sellest tulenevalt võib õpetaja keelt õppides teadlikumalt hinnata kasutatud metoodikat, õppematerjalide sobivust, tagasiside kvaliteeti ja õpikeskkonna mõju. See võib tema õppimist pingelisemaks muuta, sest keeleõpetaja võib olla kriitilisem nii enda kui õppija kui ka laiemalt õppeprotsessi suhtes.

Kui õpetaja tavapärase roll seostub pigem suunamise, seletamise, toetamise ja hindamisega, siis keelt õppides asetub ta ise õppija positsiooni. Õppijaroll võib toetada tema professionaalset arengut, kuna keeleõppija kogemus võimaldab vahetult kogeda õppija ebakindlust, motivatsiooni kõikumist, tagasiside mõju, suhtlusvõimaluste vajadust ja turvalise õpikeskkonna tähtsust. Seepärast on oluline arvestada, et teise keele õpetaja õppimine kujuneb sotsiaalsetes, ajaloolistes ja institutsionaalsetes praktikates, mitte üksnes individuaalse teadmiste omandamisena (Johnson 2009).

Keeleõpetaja identiteeti ei käsitleta samuti vaid individuaalse enesetajuna, sest see kujuneb isiklike kogemuste, sotsiaalsete suhete, institutsionaalsete ootuste ja professionaalsete praktikate koosmõjus (Varghese jt 2005: 22–23; Pennington & Richards 2016). Lisaks võib keeleõpe mõjutada õpetaja professionaalset enesemääratlust, kui ta õpib keelt, mis on seotud tema tööalaste pädevustega ja õppetöös osalemisega. Nortoni (2013) investearingu käsitluse järgi on keeleõpe seotud eelkõige õppija identiteedi, sotsiaalsete suhete ja ligipääsuga tulevikuvõimalustele. Keeleõpetaja puhul tähendab see, et õpitav keel võib olla seotud mitte ainult suhtlusoskuse, vaid ka professionaalse kuuluvuse, legitiimsuse ja eneseteostusega.

3. Üldhariduskoolide õpetajate profiil Eestis

Õpetajate keeleõpe toimub professionaalses ja hariduspoliitilises kontekstis, kus nende keeleoskus võib olla seotud nii õpetaja kvalifikatsiooniga, tööalase toimetuleku kui ka üldhariduskoolides toimuvate muutustega. Seetõttu on oluline kirjeldada Eesti õpetajaskonda ja haridusmaastikku, milles nende keeleõpe ning tööalane areng aset leiavad. Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatavast haridusandmete portaalist Haridussilm (2026) on leitavad haridusstatistilised näitajad õpetajate kohta, sealhulgas õpetajate arv ja jaotus haridusliigi, õppeastme, maakonna, soo, vanuserühma ja ajaperioodi lõikes.

Kuigi uurimus keskendub vene dominantkeelele võõrkeeleõpetajatele, ei ole see rühm Eesti haridusstatistikas eraldi kategooriana määratletud. Selle lühiülevaate keskmes on üldhariduskoolide õpetajate näitajad, sest uurimuses osalenud õpetajad töötavad üldhariduskoolides. Lisaks toetutakse ülevaates ka TALIS 2024 uuringu tulemustele, mis võimaldavad vaadelda Eesti õpetajate profiili, töötingimusi ja õpetajaameti jätkusuutlikkusega seotud küsimusi rahvusvahelises võrdluses. TALIS on OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring, mille raames kogutakse andmeid õpetajate, õpetamise, õppekeskkonna ja õpetajate töötingimuste kohta. 2024. aasta uuringus osales 55 haridussüsteemi, sealhulgas Eesti, kus uuringus osalesid 7.–9. klasside õpetajad ja koolijuhid. (Leijen jt 2025)

2025/2026. õppeaastal on alus-, üld- ja kutsehariduses kokku 25 932 õpetajat, nendest 17 534 õpetajat töötab üldhariduskoolis. Eesti õpetajaskonnas on naiste osakaal märkimisväärselt suurem kui meeste osakaal: 2025/2026. õppeaastal on alus-, üld- ja kutsehariduse õpetajate seas 22 363 naist ja 3569 meest, mis tähendab, et naised moodustasid ligikaudu 86% õpetajaskonnast. (Haridussilm 2026) Sarnast soolist jaotust näitavad ka TALIS 2024 uurnigu tulemused: uuringus osalenud Eesti õpetajatest 84% olid naised, mis oli OECD riikide võrdluses üks kõrgemaid näitajaid (Leijen jt 2025: 20). Haridussilma andmetel on 2025/2026. õppeaastal üldhariduses keelte valdkonnas 6991 õpetajat. Võõrkeelte valdkonnas on kõige suurem inglise keele kui võõrkeele õpetajate rühm (2184 õpetajat). Vene keelt võõrkeelena õpetab 735, saksa keelt 377 ja prantsuse keelt 110 õpetajat. Seejuures tuleb arvestada, et igas valdkonnas on täistööajale taandatud ametikohtade arv väiksem kui töötajate tegelik arv, mis võib viidata osakoormusega töötamisele või õpetajatöö jagamisele mitme töötaja vahel.

Eesti õpetajaskonna kirjeldamisel tuleb esile õpetajate kõrge hariduslik tase. 2025/2026. õppeaastal on üldhariduses vähemalt magistritasemel kvalifikatsiooniga õpetajaid kokku 12 004 ehk ligikaudu 68,5% üldhariduse õpetajatest. Eesti põhikooli III kooliastme õpetajad on rahvusvahelises võrdluses kõrge haridustasemega: 74%-l neist oli magistrikraad või sellega

võrdsustatud haridus, OECD riikides keskmiselt oli sama näitaja 59% (Leijen jt 2025: 21). Ka hinnang esmasele õpetajaharidusele oli Eestis kõrge: 91% õpetajatest pidas seda üldiselt kvaliteetseks (Leijen jt 2025: 113).

Eesti õpetajaskonna kirjeldamisel on tähtis arvestada ka vanuselist koosseisu, mis mõjutab koolide tööjõuvajadust, kvalifitseeritud õpetajate kättesaadavust, vajadust toetada juba töötavate õpetajate professionaalset arengut. Haridussilma (2026) andmed näitavad, et üldhariduskoolide õpetajaskonnas on märkimisväärne osa õpetajaid vanemates vanuserühmades: 50-aastaseid ja vanemaid õpetajaid on kokku 12 421 (48% kogu õpetajaskonnast) ja alla 30-aastaseid õpetajaid oli samal ajal 2460 (9,5% kogu õpetajaskonnast), mistõttu on õpetajate järelkasvu tagamine üks suurimaid väljakutseid Eesti haridusmaastikul. TALIS 2024 uuringu tulemused osutavad samale probleemile III kooliastme õpetajate seas: Eesti keskmine õpetaja oli 49,3-aastane ning 52% õpetajatest olid 50-aastased või vanemad. Õpetajate järelkasvu ja ameti atraktiivsuse küsimus puudutab nii pensionieale lähenevaid õpetajaid kui ka nooremate õpetajate kutsekindlust: 45,5% Eesti õpetajatest kavatseb õpetajana töötada veel kuni viis aastat ning alla 30-aastaste õpetajate seas on see näitaja 49%. Samas on Eesti õpetajate üldine rahulolu tööga kõrge: 93% õpetajatest on oma tööga üldiselt rahul ja 76% valiks õpetajaameti uuesti. (Leijen jt 2025: 19, 161, 169) Seega ei ole õpetajaameti jätkusuutlikkus üheselt hinnatav, sest üldise töörahulolu kõrval ilmneb ka märkimisväärne ametist lahkumise kavatsus.

Õpetajate puudus mõjutab ka koolide valmisolekut töötada keeleliselt ja kultuuriliselt mitmekesises haridusruumis. Leijeni jt (2025) raportist selgub, et üheks õppetööd takistavaks teguriks näiteks HEV-õpilaste ning mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas õpetamise pädevusega õpetajate puudus.

3.1. Võõrkeeleõpetajate kvalifikatsiooninõuded

Alates 2014. aastast ei toimu üldhariduskoolides õpetajate eraldiseisvat atesteerimist, kuid õpetajad saavad taotleda kutset ning tõendada oma pädevusi kutsestandardite alusel. Üldhariduskooli direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded on sõnastatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses ning töötajate kvalifikatsioonile vastavuse hindamise õiguslik pädevus on tööandjal (HTM 2026). Võõrkeeleõpetajate kvalifikatsiooni küsimus on muutunud eriti aktuaalseks B-võõrkeelte reformi kontekstis. B-võõrkeelte valiku laiendamine on muutnud koolide keelevelikuid. EHIS-

e (2026) andmetel on vähenenud vene keele kui B-võõrkeele osakaal ning kasvanud on näiteks saksa, hispaania, soome ja prantsuse keele õppijate arv.

Kvalifikatsiooni ja professionaalse arengu käsitlemisel on oluline arvestada ka õpetajate karjäärimudeliga, mis jõustus põhikooli ja gümnaasiumi õpetajatele 1. märtsil 2026. Mudeli eesmärk on toetada õpetajate professionaalset arengut, väärtustada õpetajatööd ning soodustada õpetajaskonna järelkasvu. Karjäärimudel eristab nelja karjääriastet: alustav õpetaja, õpetaja, vanemõpetaja ja meisterõpetaja. (HTM 2026) Alustava õpetaja aste on seotud õpetajatöösse sisseelamise ja/või kvalifikatsiooni omandamisega, samal ajal kui järgmised astmed eeldavad kvalifikatsiooninõuetele vastavust ning kõrgematel astmetel ka vastavat kutset ja laiemat professionaalset panust.

Õpetajatel on kvalifikatsiooni omandamiseks ja täiendamiseks mitu võimalust. Õpetajakutse võib kaasneda õpetajakoolituse magistriõppe lõpetamisega või seda saab taotleda kutse andja kaudu. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel annavad Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool õpetaja eriala magistriõppe lõpetajale õpetaja kutse, tase 7 tunnistuse, õpetaja kutse andjaks on Eesti Õpetajate Liit. Lisaks pakuvad ülikoolid nõustamist õpetajatele ja õpetajaks pürgijatele: Tallinna Ülikool pakub tasuta personaalset nõustamist kvalifikatsioonita õpetajatele ja õpetajaametist huvitatutele ning Tartu Ülikooli õppimisvõimaluste info on samuti eraldi kättesaadav. (HTM 2026)

Kvalifikatsiooninõuetele vastavust hinnates arvestatakse isiku haridust, õpetajana või õppealajuhatajana tööle asumise aega, õpetatavat ainet, pedagoogilist kompetentsi ja eesti keele oskust. Võõrkeeleõpetajatele kehtivad põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja üldised kvalifikatsiooninõuded. Üldjuhul on kvalifikatsiooninõuded järgmised: magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon, õpetajakutse ning eesti keele oskus vastavalt keeleseaduses ja selle alusel kehtestatud õigusaktides sätestatud nõuetele. Võõrkeeleõpetajalt (v.a eesti keele teise keelena õpetajad) nõutakse B2-tasemel eesti keele oskust; õpetajalt, kes õpetab eesti keelt või eesti keeles, nõutakse C1-tasemel eesti keele oskust. Keeletaset saab tõendada eesti keele tasemeeksami sooritamise, eesti keeles omandatud põhi-, kesk- või kõrghariduse või varasemate keeleoskustunnistustega. (HTM 2026). Õpetatava võõrkeele oskus kuulub sisuliselt õpetaja ainepädevuse juurde. Seda saab hinnata näiteks erialase tasemehariduse, akadeemilise õiendi, õpetajakoolituse, õpetajakutse, varasema õpetamiskogemuse ning töödandja hinnangu kaudu.

Kuigi õpetajate järelkasvu tagamiseks koostatud tegevuskavas seati eesmärgiks, et 2026. aastaks vastab kvalifikatsiooninõuetele 90% üldhariduskoolide õpetajatest (Riigikontroll 2024), vastab tänavu EHIS-e (2026) andmetel kvalifikatsiooninõuetele 76% võõrkeeleõpetajatest, kes

õpetavad Eesti koolides kohustuslike võõrkeeltega seotud õppeaineid; kogu üldhariduse õpetajaskonna vastav näitaja on 75%. Samas on keelte lõikes erinevused märgatavad: saksa ja vene keele õpetajad vastavad kvalifikatsiooninõuetele keskmisest enam, soome keele õpetajatest vastab nõuetele 66% ning hispaania keele õpetajatest alla poole (EHIS 2026). Siinkohal väärrib märkimist, et juba 2024. aastal Riigikogule esitatud aruandes osutati mitmele õpetajate kvalifikatsiooniga seotud kitsaskohale. Aruande kohaselt ei ole Haridus- ja Teadusministeeriumil täielikult usaldusväärset ülevaadet õpetajate kvalifikatsiooninõuetele vastavusest ega nende ainepädevusest, kuna probleeme tekitavad nii kvalifikatsiooninõuete tõlgendamisruum kui ka EHIS-e andmete ebatäpsus. (Riigikontroll 2024: 1–10)

3.2. Üleminek eestikeelsele õppele

Eestikeelsele õppele üleminek on üks olulisemaid Eesti hariduspoliitika suundi. Õppekeelereformi eesmärk on Haridus- ja Teadusministeeriumi info järgi tagada kõigile lastele, sõltumata nende kodukeelest, võimalus omandada kvaliteetne eestikeelne haridus. Haridus- ja Teadusministeeriumi juhendmaterjali (2023) järgi peaks ühtne eestikeelne haridusruum paremini toetama õppijate edasisi haridusvõimalusi, toimetulekut tööturul ning osalemist ühises info- ja väärtusruumis. Riigipoliitikas on vene õppekeelega koolides püütud eestikeelsele õppele (osaliselt) üle minna alates Eesti Vabariigi taasiseseisvumist. Praegu kehtiva seaduse järgi peaks üleminek lõppema põhikoolides 2030. aastal ning gümnaasiumites 2032. aastal, mil kõik eesti keelest erineva kodukeelega õpilased õpivad eesti õppekeeles. Sihini jõudmiseks toimub järk-järguline eestikeelse õppe laienemine: 2025/2026. õppeaastast õpivad eesti keeles 1., 2., 4. ja 5. klassi õpilased ning 2026/2027. õppeaastast toimub eestikeelne aineõpe läbivalt I ja II kooliastmes. (HTM 2023)

Õpetaja tasandil tähendab õppekeelereform ka töökeele, õppematerjalide, õpetamispraktikate, koostöövormide ümberkujundamist. Rüütmaa jt (2023) uuring näitab, et õpetajad ei ole tunne end kindlalt mitmekeelse klassiga töötamises: uuringus osalenud 2439 õpetajast oli kahel kolmandikul kokkupuude mitte-eesti emakeelega õpilastega, kuid paljud õpetajad ei pea end mitmekeelses klassis töötamiseks piisavalt valmis olevaks ega ole veendunud, et mitmekeelne klass loob kõigile õppimiseks soodsa keskkonna (Rüütmaa jt 2023).

Uurimuse kontekstis puudutab eestikeelsele õppele üleminek – ka neid, kes õpetavad lisaks võõrkeelele ka mõnd muud õppeainet, sest võõrkeeleõpetajad osalevad mitmekeelse kooli keelekeskkonna kujundamises ning nende töö on seotud keeleõppe eesmärgistamise, õppijate keelelise teadlikkuse arendamise ja keeleõppestrateegiate toetamisega. Õpetaja kutsestandardis

rõhutatakse, et õpetaja töö hõlmab lisaks õppijate toetamisele ka koostööd kolleegide, organisatsiooni ja kogukonnaga ning panustamist laiemas hariduse ökosüsteemis (Kutsestandard, õpetaja tase 7 2026). Seetõttu toetavad võõrkeeleeõpetajate kogemused ja teadmised keele omandamisest, õppijate toetamisest ning aine ja keele lõimingu ka teiste aineõpetajate tööd.

Vene dominantkeelega õpetajate kogemust aitab mõtestada Koreiniku ja Klaas-Langi (2021) uurimus vene dominantkeelega kakskeelsetest õpetajatest eesti õppekeelega koolides. Uurimusest ilmneb, et teise õppekeelega koolis töötamine ei tähenda üksnes keelelist kohanemist, vaid ka kohanemist teistsuguse koolikultuuri, suhtlusnormide ja professionaalsete ootustega. Seetõttu võib eestikeelsele õppele üleminekut õpetaja seisukohalt käsitleda ka säilenõtkuse ja professionaalse kohanemise küsimusena: õpetaja peab toime tulema uute keeleliste nõudmistega, säilitama tööalase kindlustunde ning kujundama oma rolli muutuvast koolikeskkonnas. (Koreinik, Klaas-Lang 2021)

Eestikeelsele õppele üleminek eeldab lisaks laiemat institutsionaalset tuge õpetajate keelelise, metoodilise ja professionaalse valmisoleku kujundamisel. HTMi infokirja (2025) järgi toetatakse üleminekut riigieelarve, Euroopa Sotsiaalfondi ja Eesti-Šveitsi koostööprogrammi kaudu. Tugitegevustesse on kaasatud muu hulgas Eesti Keele Instituut, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Haridus- ja Noorteamet, Rajaleidja, Töötukassa ja Integratsiooni Sihtasutus. Õpetajatele pakutakse eesti keele kursusi, keelelähetus, metoodika- ja LAK-õppe koolitusi, keelementorite tuge, metoodikakeskuste tegevusi ning õppevara ja sõnavaramaterjale (HTM 2025).

4. Metodoloogia

4.1. Uuriija positsionaalsus

Kvalitatiivses uurimuses on olulisel kohal uurija positsionaalsus. See peegeldab uurija hoiakut ühe uurimuse raames (Savin-Baden & Major 2013: 71). Uuriija positsionaalsuse teadvustamine aitab aru saada, kuidas uurija uurimisprotsessi siseneb, milline on tema seos teema ja uuritavatega. Uuriija positsionaalsus mõjutab uurimisprotsessi, selle väljundeid ja tulemusi (Rowe 2014, viidatud Holmes 2020: 2 järgi)

Minu huvi keeleõppestrateegiate uurimise vastu tuleneb eelkõige eesti keele õppimise ja õpetamise kogemusest. Kasvanud venekeelses peres, sattusin viieaastaselt eestikeelsesse lasteaeda, kus tundsin tungivat vajadust kohaneda uues keele- ja kultuuriruumis. Eduelamus uute suhtlusviiside leidmisel ja kultuuriliste normidega kohanemisel julgustas mind juba teismelise eas aitama oma lennukaaslasi gümnaasiumis eesti keele õppimisega. Praeguseks olen eesti keelt õpetanud juba üle 10 aasta. Lisaks eesti keele õpingutele olen õppinud kõrgtasemel inglise ja vene keelt ning algtasemel soome, ukraina, hiina, jaapani ja ladina keelt.

Senised õpingud on andnud mulle sügavama arusaama keeleõppest kui mitmetahulisest protsessist. Oma bakalaureusetöö raames käsitlesin vene dominantkeelega lasteaiaõpetajate säilenõtkust ja ametialase toimetuleku viise eestikeelsele õppele üleminekus. Tänu sellele sain suuna magistritöö teema jaoks. Ülikooliõpingute kõrvalt olen eesti keele õpetaja ja mentorina kujundanud täiskasvanud õppijatele (sh õpetajatele) mõeldud õppetegevusi, mis lähtuvad nende vajadustest, toetavad suhtlusoskuste arengut ning põhinevad autentsetel materjalidel, mis seovad keele kultuurikontekstiga. Keeletundide teaduspõhise isikupärastamise ja õppijate toetamise kaudu olen jõudnud arusaamani, et õpetajatest õppijad on omanäoline rühm, kelle vajadusi ja kogemusi eesti keele kõrgtasemeni jõudmisel on seni vähe kirjeldatud.

Õpetades vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajaid eesti keele kursustel ning jälgides nende keelelist ja professionaalset arengut, on mul võimalik selle uurimisrühmaga vahetut kontakti luua. Varasem professionaalne kokkupuude ja minu kui õpetaja vastu kujunenud usaldussuhe õpetajaskonnas soodustavad ka selliste teemade käsitlemist, mis võivad uuritavatele olla isiklikud ja tundlikud. Seetõttu paiknen uurijana osaliselt uuritava rühma sees, kuid püüan samal ajal säilitada analüütilist distantssi. Uurijana teadvustan, et selline hoiak võimaldab uuritavate kogemusi paremini mõista, kuid võib samal ajal mõjutada ka analüüsis käsitletud strateegiate ja praktikate tõlgendamist. Uuriija positsiooni paremaks mõistmiseks avan allpool täpsemalt ka seda, milline oli intervjueeritavate kokkupuude minuga, sealhulgas kui paljud neist olid minu õpilased või minu tööalase võrgustiku kaudu uurimusse kaasatud.

4.2. Uurimuse eetika

Vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajaid võib pidada potentsiaalselt haavatavaks sihtrühmaks nende keelelise ja professionaalse olukorra tõttu praegustes keelepoliitilistes oludes. Kuigi tuleb arvestada kontekstist tuleneva sihtrühma tundlikkusega, on intervjuueeritavad täiskasvanud inimesed, kes on teadlikud uurimiseesmärgist ja -käigust ning oma rollist uurimuses. Kõik intervjuueeritud õpetajad on vabatahtlikult andnud nõusoleku uurimuses osalemiseks ning on teadlikud, et neil on õigus uurimuses osalemisest taganeda igal ajal.

Uurimuse algfaasis väljendas suulist valmisolekut osaleda oluliselt suurem hulk õpetajaid, kuid osa neist loobus hiljem osalemast. Uurimisprotsessi üks olulisi eeldusi on õpetajate teadlikkus sellest, et intervjuu eesmärk ei ole nende keeleoskuse, teadmiste ega tegevuste hindamine. Sellele vaatamata on mõned õpetajad osalemisest loobumisel väljendanud oma kahtlust, et nende keeleoskus, teadmised ja kogemused pole piisavad. Mõned viitasid ka varasemale negatiivsele kogemusele uuringus osalemisel. Hea teadustava (2023) väärtuste keskmis on sealhulgas vabadus, hoolivus ja õiglus. Nendest väärtustest lähtudes austasin mitteosalejate otsust ega uurinud loobumise põhjusi sügavamalt, et mitte survestada neid küsimustega.

Kogu uurimisprotsessi vältel käsitlesin osalejaid eelkõige inimestena, mitte pelgalt andmeallikana. Oli neid vastajaid, kelle jaoks oma kogemuste jagamine osutus raskeks sisemise emotsionaalse pinge tõttu. Kogemuste avamine eeldab turvalist, usalduslikku uurimissuhet, mistõttu andsin osalejatele otsustada ka iga konkreetse küsimuse puhul, kas ja mil määral nad soovivad oma kogemust jagada. Suhtlus osalejatega eeldas turvalise ja usaldusliku uurimissuhte kujunemist, mis toetaks nende valmisolekut oma kogemusi avatult jagada. Sellest tulenevalt oli osalejatel võimalus jätta vastamata küsimustele, mis tundusid neile liiga isiklikud või millele nad ei osanud vastata, ning soovi korral intervjuu igal hetkel katkestada. Ent praktikas ei soovinud osalejad intervjuud katkestada või küsimusi vastamata jätta.

4.3. Valimi moodustamise põhimõtted

Uurimuse valim koosneb 12 vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajast, kellel on vähemalt seitsmeaastane töökogemus, kvalifikatsiooninõutele vastav eesti keele oskus ja kõrgharidus. Osalejate leidmiseks kasutasin mittetõenäosuslikke valimivõtteid. Järgnevalt selgitan lahti osalejate valimi suuruse, osalejate kaasamiskriteeriumid ning kasutatud valimivõtted.

Osalejate koguarvu (12) määramisel lähtusin nii magistritöö mahust kui ka kvalitatiivse uurimistöö andmete küllastuse põhimõttest. Varasemad metodoloogilised uuringud (Guest, Bunce & Johnson 2006) on näidanud, et suhteliselt homogeense valimi ja selgelt piiritletud uurimisfookuse korral saavutatakse temaatiline küllastus ligikaudu 12 intervjuu järel.

Valimi ühtlustamiseks olid uurimuse algusest peale rakendasin kaasamiskriteeriumid, mis kehtisid kõigile osalejatele. Uuringusse kaasasin vene dominantkeelega õpetajaid, kellel on vähemalt 7-aastane töökogemus, eesti keele B2-taseme eksami tunnistus ning kvalifikatsiooninõetele vastav kõrgharidus. Uuringusse kaasasin vaid 7 või rohkem aastat töötanud õpetajaid, sest kindla keelelise ja professionaalse taustaga osalejate õpikogemuste kirjeldamisel on oluline kaasata õpetajaid, kelle kutsealane identiteet, töö- ja õpipraktikad on tõenäoliselt juba kindlaks kujunenud. On teada, et pärast 4-6 tööaastat kujuneb õpetajatel stabiliseerumisperiood (Huberman 1989), mida iseloomustab kas pühendumine õpetajakutsele või otsus ametist lahkuda, eriala vahetada.

Valimi moodustamisel kasutasin mugavusvalimi ja lumepallivalimi põhimõtteid. Mugavusvalimi puhul kaasatakse uuringusse inimesed, keda uurijal on lihtne kätte saada ning kelle osalemine põhineb eeskätt koostöövalmidusel, mitte matemaatilisel või teoreetilisel valikualusel (Juurik 2025). Lumepallimeetodi abil leitakse uued osalejad juba kaasatud inimeste kontaktide kaudu. See on tõhus olukordades, kus sihtrühm on raskesti kättesaadav ja selle liikmeid ei ole võimalik hõlpsasti tuvastada (Salganik & Heckathorn 2004: 196).

Kasutasin mugavusvalimi ja lumepallivalimi kombinatsiooni, sest uuritav sihtrühm on raskesti kättesaadav, kuna ametlikes registrites puuduvad andmed õpetajate dominantkeele kohta. Seetõttu ei olnud võimalik piiritleda selget üldkogumit ega rakendada tõenäosuslikku juhuvalikut. Lisaks pole uurimuse eesmärk tulemusi üldkogumile laiendada, vaid kirjeldada ja mõtestada keeleõppestrateegiaid osalejate kogemustest lähtuvalt. Seetõttu ei olnud tõenäosusliku valimi moodustamine ka metodoloogiliselt vajalik.

4.4. Osalejate kaasamisprotsess

Uurimuse esimeses etapis kasutasin mugavusvalimit, sest eesti keele õpetaja ja täiskasvanud õppijate koolitajana on mul uuritava sihtrühmaga vahetu erialane kontakt, mis võimaldas alustada osalejate leidmist oma professionaalsest võrgustikust. Võtsin ühendust e-posti teel B2-taseme täienduskoolituse minu juhendamisel läbinud õpetajatest õppijatega, kes olid eelnevalt kursustel andnud oma suulise nõusoleku veebi teel suhtlemiseks.

Kuigi esialgu jõudsin 12 võimaliku osalejani, vastas uurimuses seatud kaasamiskriteeriumidele ainult viis osalejat. Et uurimusse piisavalt osalejaid kaasata, võtsin

ühendust uurimistöö juhendajate ja keeltekooli kolleegidega ning palusin vahendada infot uurimuse kohta ka teistele võimalikele sobivatele osalejatele. Seekaudu sain uurimusse neli keeltekoolis õppivat vene dominantkeelega õpetajat ning neli nende kolleegi väljastpoolt keeltekooli. Nii toimus osalejate esmane leidmine esmalt mugavusvalimi ja seejärel lumepallivalimi põhimõttel.

Kõigile minuga ühendust võtnud õpetajatele saatsin e-posti teel uuringus osalemise kutse ning nõusoleku- ja infolehe, milles olid lühidalt seletatud eesti ja vene keeles uuringu eesmärk, kirjeldatud selle valim, intervjuukäik, andmetöötluse -ja halduse põhimõtted (vt lisa 2). Uuringus osaleda soovinud õpetajatele saatsin e-posti teel taustaankeedid, mille põhjal sain hinnata potentsiaalsete informantide sobivust uurimisrühma (vt lisa 1). Kui informant vastas kaasamiskriteeriumitele, siis palusin kinnituseks saata allkirjastatud nõusoleku ning leppisime kokku intervjuu toimumise üksikasjad.

Uuritavatega võtsin ühendust 2025. aasta novembris. Intervjuud viisin läbi 2025. aasta detsembrist 2026. aasta veebruarini. Õpetajate kaasamine ja intervjuuaegade kokkuleppimine osutus ajamahukaks, sest õpetajate suure töökoormuse tõttu oli keeruline leida kõigile sobivaid aegu. Koolikeskkonnas ei olnud sageli võimalik kasutada vaikset ning privaatset ruumi, mis oleks võimaldanud intervjuusid segamatult salvestada ja osalejatel oma kogemustest avatult rääkida. Seetõttu toimusid intervjuud enamasti pärast tööpäeva lõppu.

4.5. Uuringus osalejatest

Uuringus osales kokku 12 võõrkeeleõpetajat vanuses 32–56 aastat. Nende töökogemus üldhariduskoolis varieerus 8 aastast 30 aastani. Üheksa õpetajat elab ja töötab Harjumaal ning kolm Ida-Virumaal. Kõigi osalejate dominantkeel on vene keel. Kolmel õpetajal on lisaks vene keelele emakeel ukraina või valgevene keel.

Intervjuu läbiviimise hetkeks oli kaheksa õpetajat edukalt sooritanud eesti keele B2-taseme eksami ja neli õpetajat C1-taseme eksami. Nelja õpetaja kõrgem keeleoskustase on seotud sealhulgas nende tööülesannetega, sest nad õpetavad lisaks võõrkeelele ka teisi aineid eesti keeles. Seetõttu on C1-taseme keeleoskus nende töö puhul oluline kvalifikatsiooninõuete täitmiseks.

Märkimisväärsed erinevused osalejate vahel ilmnesisid eesti keele õppimise kestuses, mis varieerus 3 aastast 40 aastani. Erinevus tulenes osaliselt õpetajate erinevatest keeleõppeteekondadest: mõned õpetajad lähtusid vastamisel ainult viimaste aastate aktiivsest keeleõppest, mõnel oli varasem, kuid katkendlik kokkupuude eesti keelega, ning osa oli Eestisse elama asunud neli aastat enne uuringut. Seetõttu kajastab see näitaja osalejate tausta

ja kogemust erineval viisil. Lisaks eesti keelele oli iga õpetaja õppinud vähemalt üht võõrkeelt. Kuuel õpetajal oli kolme ja enama võõrkeele õppimise kogemus ning ühel osalejal ulatus see viie võõrkeeleni. Seega tuleb arvestada, et osalejate mitmekesine keeleõppekogemus kujundas nende keeletausta ja võis mõjutada lähenemist eesti keele õppele.

Tabel 1. Valimi kirjeldus

Sugu	Informantide arv
Mees	1
Naine	11
Vanus aastates	
32–42	5
43–54	5
55–60	2
Elukoht	
Harjumaa	9
Ida-Virumaa	3
Töökogemus aastates	
7–14	4
15–20	4
21–30	4
Eesti keele tasemeeksamil saavutatud keeleoskustase	
B2	8
C1	4
Koolis õpetatavad ained	
Inglise keel	5
Saksa keel	3
Prantsuse keel	2
Vene keel	2
Muud ained lisaks keelele	6
Teise keelena õpitud keeled	
Eesti keel	12
Inglise keel	10
Saksa keel	3
Prantsuse keel	2
Soome keel	2
Rootsi keel	1

5. Meetod ja intervjuu

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, sest selle käigus saab nii käsitleda kavandatud teemaplokke kui ka vestlust paindlikult juhtida. See võimaldab avada põhjalikumalt osalejate kogemusi ka vähem uuritud nähtuse korral, mis eeldab kontekstipõhist ja avatud käsitlust (Õunapuu 2014: 171).

Intervjuu tausta- ja sisuküsimuste koostamisel lähtusin uurimistöö eesmärkidest ning uurimisküsimustest. Intervjuukava oli üles ehitatud temaatiliste plokkidena, kus igat uurimisteemat käsitleti esmalt laiemal avaküsimuse kaudu ning sellele järgnesid täpsustavad järelküsimused vastajate kogemuste põhjalikumaks kirjelduseks.

Intervjuukavas (Lisa 3) oli kokku 7 taustaküsimust ja umbes 30 sisuküsimust, mis hõlmasid järgmisi laiemaid teemasid: võõrkeeleõpetaja keeleline ja hariduslik taust, keeleõppepraktikad ja -strateegiad, eesti keele kasutus ja keeleoskuse arendamine, keeleõpetajast keeleõppija iseärasused, keeleõpet mõjutavad täiskasvanud õppija rollid ja kohustused, keeleõppe muutused eri tasemetel ja õpimotivatsioon, eestikeelsele õppele ülemineku mõju erialasele tegevusele, suhtumine keelekursustesse ja eksamitesse.

Küsimuste sobivuse ja arusaadavuse hindamiseks viisin läbi kaks pilootintervjuud. Pilootintervjuude eesmärk oli hinnata poolstruktureeritud intervjuukava sisulist selgust ning täpsustada küsimuste sõnastust. Pilootintervjuude põhjal lisasin täpsustavaid allküsimusi ning muutsin teemaplokkide järjestuse paindlikumaks, et see toetaks paremini intervjuu loomulikku kulgu. Pilootintervjuude käigus kogutud andmeid ei salvestatud ega kasutatud edasises analüüsis.

Kõik uurimuses kasutatud poolstruktureeritud intervjuud toimusid vene keeles, kuna see oli osalejatele kõige mugavam keel oma kogemuste, hinnangute ja tähenduste nüansirikkaks väljendamiseks. Intervjuud toimusid Zoomi vahendusel ning need salvestati. Salvestatud intervjuumaterjali kogumaht oli ligikaudu 10 tundi ning intervjuu keskmine kestus oli umbes 50 minutit.

6. Andmetöötlus ja andmeanalüüsi põhimõtted

Informantide täidetud taustaankeedid ja informeeritud nõusoleku vormid laadisin ASICE-failiformaadis enda uurimistöö kausta Microsoft OneDrive TÜ serverisse. Intervjueeritavatega tehtud suulise kokkuleppe kohaselt hoian nende tausta ja intervjuuga seotud failid anonümiseeritud kujul vastavas kaustas kuni uurimistöö kaitsmiseni.

Transkribeerisin helisalvestised veebiplatvormil trint.com tasulise veebipõhise kõnetuvastus- ja transkriptsiooni tarkvara abil. Valisin selle tarkvara, sest see vastab ISO 27001 standardile. Transkribeeritud andmed on krüpteeritud ning salvestisi ei kasutata tehisaru algoritmide treenimiseks, mistõttu puudub kolmandate isikute ligipääs uurimisandmetele. (Trint 2026) Samal platvormil toimetasin kirjakeelsele kujule ja anonümiseerisin transkriptsioonid.

Vastuste eristamiseks ja kategoriseerimiseks kasutasin värvi- ja tekstikoode. Alamkategoriate tähistamisel kasutasin ka võtmesõnu ning tõin välja sarnased mõtted nii, et ühele tähistatud teksti alale vastab üks terviklik mõte. Mitme inimese vastuste omavahel võrdlemiseks kasutasin horisontaalset analüüsi, et teha üldistusi ja tuua välja erinevusi (Borman jt 2012).

Andmeanalüüsi käigus eristasin transkribeeritud intervjuudest uurimisküsimuste seisukohalt olulised tähendusüksused, mis puudutasid osalejate kogemusi, hinnanguid, tegevus- ja mõtlemisviise, keeleõppestrateegiaid jm. Tähendusüksusena käsitlesin sisuliselt terviklikku mõtteavaldust üldjuhul ühe fraasi või lause tasandil. Kategoriate ja koodide loomisel kombineerisin deduktiivset ja induktiivset lähenemist: esialgne kodeerimisraamistik kujunes teoreetiliste lähtekohtade, eelkõige keeleõppestrateegiate käsitleste põhjal, kuid täienes ja täpsustus analüüsi käigus andmestikust esile kerkinud teemade alusel.

Kodeerimine oli iteratiivne: analüüsi käigus pöördusin korduvalt tagasi andmestiku ja koodiraamistiku juurde, neid vastastikku muutes. Täpsustasin alamkategoriate sisu, ühendasin sisult kattuvaid koode. Selle tulemusena kujunes koodiraamat, mida kasutasin kogu andmestiku süstemaatiliseks kodeerimiseks. Sisult sarnased koodid koondasin alamkategoriateks ning seejärel laiemateks teemadeks. Tabelis 2 esitan uurimisküsimuste kaupa uurimuse põhiteemad ja alamkategoriad.

Tabel 2. Uurimuses kujunenud teemad ja alamkategoriad uurimisküsimuste kaupa

Põhiteemad	Alamkategoriad
Miks tegeletakse eesti keele	oskuse arendamisega B2- ja C1-tasemel?
Töölased nõuded ja kvalifikatsioon	õppekeele reform, kvalifikatsiooninõuded, töö jätkamine, institutsionaalne või ühiskondlik surve, tööülesannete muutumine, aine õpetamine
Konkurentsivõime ja erialane kindlus	karjäärivõimalused, tööalane kindlustunne, võrdlus kolleegidega, keeleline toimetulek väljaspool tundi, eksamitulemus eneseteostuse näitaja ja kindluse allikana
Keeleline kindlus ja suhtlusjulgus	soov tunda ennast keelekasutuses kindlamalt, kuuluvusvajadus, vajadus ennast vabalt väljendada spontaanses kõnes, argikeelest arusaamine, hirm teha vigu
Keeleõppe isiklik tähendus	keelehuvi, vaba ajaga seotud keelekasutus, esearengu võimalus, silmaringi laiendamine, tulevikuplaanid, perekondlik seos
Milliseid õpistrateegiaid kasutatakse eesti keele õppimisel?	
Kognitiivsed strateegiad ja mälustrateegiad	keelendite üleskirjutamine, mõttes kordamine, tõlkimine, sõnaraamatud, digivahendid, autentne sisend, keelte võrdlemine, grammatika ja sõnavara analüüs, seoste loomine ja visuaalne kinnistamine, keeleüksuste teadlik kinnistamine
Metakognitiivsed strateegiad	keeleõppe planeerimine, eesmärkide seadmine, õpitegevuse jälgimine, õpitu üle reflekteerimine, enda edenemise hindamine, strateegiate teadlik valik, kursuste või individuaalõppe vajaduse hindamine
Kompensatoorsed ja sotsiaalsed strateegiad	täpsustavate küsimuste esitamine, lihtsustatud keele kasutamine, ümbersõnastamine, fraasi kordamine, abi ja tagasiside küsimine, koostöö teistega, suhtluspraktika otsimine
Afektiivsed strateegiad	enesejulgustamine, enesekindluse kasvatamine, motivatsiooni hoidmine, emotsioonide juhtimine, vigade aktsepteerimine, enese mitte süüdistamine, eduelamuste märkamine
Kuidas suhestuvad täiskasvanud õppija taust, õpikeskkond ja erialane roll keeleõppestrateegiate kasutusega?	
Keeleõppetrajektoor, õpikogemused	varasem keeleõppekogemus, teiste keelte õppimine, eesti keele õppimise algus, kestus ja katkestused, õpiharjumused, isiklikud eelistused, õppimise kohandamine, enesekriitilisus
Eksamiks valmistumine ja sihipärane harjutamine	tasemeeksami ülesannete sooritamine, osaoskuste teadlik harjutamine, oma vigadega töötamine, õppematerjali ja õppimisvormide valik
Tööalane keelekasutus ja õpetamispraktika	töölased suhtlusolukorrad kolleegide, õpilaste ja lastevanematega, koosolekud, klassijuhatajatöö, tundideks valmistumine, õppematerjalide loomine, grammatika ja sõnavara seletamine, ainealase terminoloogia omandamine, õpilaste vigade analüüs ja erialane refleksioon, õppija vaatenurga mõistmine
Õpi- ja keelekeskkonna võimalused ja piirangud	töökeel, kursused, keelesõber, keeleklubid, meedia, keelekasutus ametlikus ja mitteformaalses suhtluses
Keeleline ebakindlus ja strateegiate kohandamine	keelekasutusvõimaluste loomine või vältimine, suhtluse algatamine, hirm teha vigu, suhtluspartneri reaktsioon, turvatunne, üleküsimine, ümberütlemine, lihtsustamine, abi küsimine

Tabelis 2 esitatud kolm uurimisküsimust koondavad enda all 12 põhiteemat. Tabelina esitatud jaotus aitab näitlikustada teoreetilise raamistiku seost töö eesmärgi ja

uurimisküsimustega ning muuta nähtavaks, milliste kategooriate ja teemade kaudu intervjuuandmeid analüüsi. Põhiteemade tõlgendamisel tuleb siiski arvestada, et esitatud alamkategooriad ei ole täielikult üksteist välistavad. See tuleneb nii kvalitatiivse kodeerimise iseloomust kui ka uuritava nähtuse sisulisest mitmetahulisusest. Intervjuudes kirjeldavad osalejad oma keeleõpet tavaliselt terviklike kogemustena, milles põimuvad õppimisviisid, keelekeskkond, emotsioonid, eesmärgid, ja professionaalne vajadus ja palju muud. Seetõttu võib mõni alamkategooria sõltuvalt kontekstist seostuda mitme laiemaga põhiteemaga.

Keelepraktika võib olla käsitatav nii sotsiaalse strateegiana, kui rääkija kirjeldab suhtluspartnerite otsimist ja suhtluse kaudu õppimist; õpikeskkonna alamkategooriana, kui rääkija näiteks rõhutab selle puudust; kui ka õppiija agentsuse alamkategooriana, kui intervjuueeritav kirjeldab teadlikke samme eesti keele kasutusvõimaluste loomisel. Samamoodi võib keelekasutusega seotud ärevus kuuluda raskuste alla, kui seda kirjeldatakse õppimist takistava tegurina, aga ka afektiivsete strateegiate alla juhul, kui osaleja räägib teadlikest viisidest, kuidas hirmu, ebakindlust või eksimiskartust vähendada. Ka õpetajatöö kaudu õppimine võib paikneda mitme kategooria piiril, sest see on korraga seotud keelekeskkonna, professionaalse rolli ja kognitiivsete strateegiatega. Näiteks kui õpetaja kirjeldab, kuidas ta materjale koostades või õpilaste küsimustele vastates ka ise keelelisi seoseid märkab ja kinnistab. Selline kattuvus näitlikustab keeleõppe kompleksust ja mitmetasandilisust.

Alamkategooriate laiemate teema alla paigutamisel lähtusin eelkõige sellest, milline tähendus oli konkreetsetes vastustes esiplaanil ning millise uurimisküsimuse seisukohalt oli see tähendusüksus kõige olulisem. Intervjuude vaheliste sarnasuste ja erinevuste esiletoomiseks kasutasin ka horisontaalset analüüsi (Borman jt 2012), mis võimaldas võrrelda kõigi osalejate vastuseid samade kategooriate lõikes. Vastuste ilmestamiseks kasutan töös tsitaate ning nende all esitan kaldkirjas tõlked. Järelduste tegemisel kasutan induktiivse sisuanalüüsi meetodit (Mayring 2000).

Esimese uurimisküsimuse teemad avavad eesti keele arendamise põhjuseid B2- ja C1-tasemel. See tabeli osa seostub eelkõige Knowlesi (2015) jt täiskasvanud õppiija käsitlemisega ning Illerise (2007) õppimisteooria ajendi- ja suhtlusmõõtmega, sest teemade fookuses on näiteks õpetajate tööalased vajadused, erialane kindlus, suhtlusjulgus ja eesti keele õppimise isiklik tähendus.

Teise uurimisküsimuse teemad aga aitavad kirjeldada võõrkeeleõpetajate kasutatud keeleõppestrateegiaid ning need tulenevad eelkõige Oxfordi strateegiate klassifikatsioonist. Mõned strateegiad on tabelis kokku koondatud, sest intervjuudes ilmnesid need omavahel põimunud kujul: keelematerjali töötlemise viisidena toodi välja kognitiivseid ja

mälustrateegiaid ning suhtluses toimetuleku ja keelepraktika otsimise viisidena märgiti kompensatoorseid ja sotsiaalseid strateegiaid.

Kolmanda uurimisküsimuse teemad aitavad kirjeldada, kuidas täiskasvanud õppija taust, õpikeskkond ja erialane roll suhestuvad strateegiate kasutusega. Keeleõppetrajektoori ja varasema õppijakogemuse kategooria haakub Knowlesi jt käsitlesega, õpi- ja keelekeskkonna kategooria Illerise suhtlusmõõtmega ning keeleline ebakindlus Illerise ajendimõõtmega. Tööalane keelekasutus ja õpetamispraktika seovad strateegiate kasutuse keeleõpetajast keeleõppija erialase rolliga.

7. Tulemused

Tulemuste peatükis kasutan analüüsiteemade ilmetamiseks intervjuukatkendeid. Kuna intervjuud toimusid vene keeles, esitan õpetajate tsitaadid esmalt vene keeles ning lisan nende alla eestikeelse tõlke. Tsitaadid ei ole esitatud algses suulise kõne transkriptsiooni kujul, vaid toimetatud kujul: loetavuse huvides olen eemaldanud üneemid, pikemad pausid, katkestused, kordused ja eneseparandused ning ühtlustanud kirjavahemärgistust. Toimetamisel olen säilitanud tsitaatide sisulise tähenduse ja kõneleja mõtte. Eesti keelde tõlkides olen eelistanud sisutäpset ja kirjakeelset tõlget, mitte sõnasõnalist ülekannet, kuna ka venekeelsed tsitaadid on esitatud toimetatud kujul.

7.1. Eesti keele õppimise põhjused B2- ja C1-tasemel

Vene dominantkeelega võõrkeeleeõpetajad kirjeldasid eesti keele oskuse arendamise põhjusti mitme omavahel põimuva aspekti kaudu. Nad seostasid eesti keele õppimist ühelt poolt praktilise vajadusega tulla toime muutunud töö- ja suhtluskeskkonnas, teiselt poolt aga laiemal professionaalse ja isikliku enesearenguga.

Õpetajate vastustest eristus kokku neli suuremat teemat. Esiteks seostati eesti keele arendamist tööalaste nõuete ja kvalifikatsiooniga, sealhulgas õpetajatöö jätkamise, õppekeele muutumise ja tööülesannete laienemisega. Teiseks tõusis esile konkurentsivõime ja erialane kindlus, mis väljendus soovis tunda end tööalaselt kindlamalt, näha end töökaaslastega samaväärsena ning tegutseda pädeva kolleegina. Kolmandaks põhjendasid õpetajad eesti keele õppimist sooviga suurendada suhtlusjulgust ja keelelist kindlust olukordades, kus tuleb ettevalmistuseta rääkida keerulistel teemadel. Neljandaks tõid nad esile isikliku tähenduse ja keelehuvi, mida kirjeldati enesearengu, tulevikuplaanide, Eestis elamise, ühiskondliku osaluse ja õpetaja vastutuse kaudu.

7.1.1. Tööalased nõuded ja kvalifikatsioon

Intervjueeritud õpetajad seostasid eesti keele oskuse arendamist tööalaste nõuete, kvalifikatsiooni ja õpetajatöö muutunud tingimustega. Eesti keele õppimist kirjeldati kui esmavajadust, et õpetajatööd koolis jätkata, vastata keeleoskusega seotud nõuetele, tulla toime eestikeelses või osaliselt eestikeelses töökeskkonnas ning olla valmis tööülesannete muutumiseks.

Intervjuudes kordus arusaam, et eestikeelsele õppele üleminek ja sellega seotud ühiskondlikud ootused suurendavad vajadust arendada eesti keelt kõrgemal tasemel. Kuigi

õpetajad teavad, et võõrkeeleeõpetajatele kehtib praegu B2-taseme eesti keele oskuse nõue, jagasid nad arvamust, et lähitulevikus võib C1-taseme nõue laieneda ka võõrkeeleeõpetajatele.

- (1) “Если я работаю в государственной школе, где рабочий язык эстонский, и от моих коллег уже требуют свободного владения на уровне C1, то рано или поздно у меня тоже должна быть категория C1. Я убеждена, что это квалификационное требование будет.” *Kui ma töotan riigikoolis, kus töökeel on eesti keel, ja minu kolleegidelt nõutakse juba C1-tasemel vaba keeleoskust, siis varem või hiljem peab ka minul C1-tase olema. Ma olen veendunud, et selline kvalifikatsiooninõue tuleb.*

Vastajad tõid esile, et viimastel aastatel on eesti keele oskuse arendamine muutunud nende jaoks vajalikuks, et jätkata õpetajatööd eestikeelsele õppele ülemineku tingimustes ja tulla toime muutunud tööülesannetega. Õpetajad kirjeldasid oma soovi olla keerukamates olukordades valmis eesti keeles hakkama saama ning seostasid eesti keele kõrgemal tasemel valdamist parema professionaalse valmisolekuga. Seejuures rõhutati, et kuna õpetajate kutsestandardid ja tööülesanded on muutumas, on eesti keele oskus tihedalt seotud õpetaja pädevuste laienemisega.

Õpetaja seostasid eesti keele arendamise vajadust ka ainealase õpetamisega, sest lisaks võõrkeeleeõpetamisele tuleb eesti keeles selgitada muu õpetatava aine sisu, koostada materjale ning toetada õpilaste arusaamist. Lisaks aitab kõrgemal tasemel eesti keele oskus õpetajate sõnul paremini suhelda lastevanemate ja õpilastega ning liikuda keerukamatesse õpetamiskontekstidesse.

Üks õpetaja kirjeldas lisaks, et ta peab tegelema ka klassijuhatamisega, valmistama ette eestikeelseid infomaterjale, saatma e-kirju ning toetama vanemaid ja õpilasi. Seetõttu on tema soov arendada eesti keelt seotud nii formaalse nõude kui ka praktiliste tööülesannete täitmisega.

- (2) “Языковой вопрос всегда есть, конечно, так как я всё равно не говорю на эстонском свободно. Сейчас, помимо своего предмета, я занята классным руководством, что требует большего количества времени и сил и, конечно, превосходного знания эстонского.” *Keeleküsimus on muidugi alati olemas, sest ma ei räägi eesti keelt vabalt. Praegu olen lisaks oma ainele seotud klassijuhatamisega, mis nõuab rohkem aega ja jõudu ning muidugi väga head eesti keele oskust.*

Lisaks praegu kehtivatele või lähiajal arvatavasti kehtima hakkavatele keele- ja kvalifikatsiooninõuetele märkisid õpetajad ka pikemas perspektiivis arenemise olulisust, selleks aga tuleb nende sõnul osata eesti keelt C1-tasemel. Õpetajad kirjeldasid eesti keele õppimist kui võimalust liikuda tulevikus laiemate nõuetega ja suurema vastutusega tööalaste rollide juurde, näiteks õppejuhiks või koolijuhiks saada.

- (3) “Я стараюсь думать о будущем тоже, двигаться дальше, а для этого мне нужен уровень C1. Так я смогу получить дополнительную магистратуру и попробовать себя в роли директора или завуча школы.” *Ma püüan mõelda ka tuleviku peale, selleks aga on vaja C1-taset. Nii saan minna täiendavasse magistriõppesse ja panna end proovile direktori või õppejuhi rollis.*

Veel üheks põhjuseks pidasid õpetajad keelelist vastutust õpilaste ees: õpetaja eesti keele arengut seostati võimalusega toetada paremini õpilaste keelelist arengut ja luua rohkem suhtlusvõimalusi.

7.1.2. Konkurentsivõime ja erialane kindlus

Õpetajad tõid välja, et parem eesti keele oskus võimaldab neil tunda end tööalaselt kindlamalt ning vähendada olukordi, kus keeleoskusega seotud puudused võivad mõjutada nende professionaalset enesekindlust või teiste hinnangut nende pädevusele. Vastustes ilmnis soov tunda end õpetajarollis kaitstumalt, kindlamalt ja kolleegidega samaväärsena.

- (4) “... Для себя тоже, для своей профессиональной уверенности. Все таки это такой продвинутый уровень владения языком, когда чувствуешь себя более защищенно.”
Ka enda erialase enesekindluse jaoks. See on ikkagi edasijõudnud keeleoskustase, mille puhul tunned end rohkem kaitstuna.

Kõrgemat keeleoskustaset seostati ka konkurentsivõimega. Õpetajad kirjeldasid, et parem eesti keele oskus aitab neil tunda end koolikeskkonnas kindlamalt, osaleda vabamalt tööalases suhtluses ning vähendada olukordi, kus nende pädevuse või teadmiste kohta võiks tekkida küsimusi. Konkurentsivõime kirjeldamisel ei puudutanud õpetajad ainult praegust töökohta, vaid ka tulevase tööalaseid võimalusi, mille puhul kõrgem eesti keele oskus võib anda õpetajale kindlama positsiooni.

- (5) “А мне кажется, что когда ты владеешь языком на высоком уровне, свободно, ты не чувствуешь себя отсталым в своей сфере, ты свободно ходишь на курсы повышения квалификации, отвечаешь на вопросы коллег, да и к тебе как к учителю вообще меньше вопросов.” *Mulle tundub, et kui valdad keelt kõrgel tasemel ja vabalt, siis ei tunne sa end oma valdkonnas mahajäänuna. Sa saad vabalt käia koolitustel, vastata kolleegide küsimustele ning sinu kui õpetaja suhtes tekib üldiselt vähem küsimusi.*

Seejuures pidasid mõned õpetajad oluliseks, et õpetaja tegelik keeletase ja eksamisooritus ei pruugi olla vastavuses ning eksam ei näita inimese tegelikku keeleoskust ega määra õpetajat

kui oma valdkonna professionaali. Seda seisukohta põhjendati sellega, et õpetajatöö eeldab lisaks keeleoskusele ka pedagoogilist ja metoodilist pädevust.

- (6) “У многих в нашей школе написано на бумажке C1, но я понимаю, что ну реальные знания там совсем другие, и их, мягко говоря, недостаточно. А если у тебя есть C1, но нет педагогической методики за спиной, то ты не справишься.” *Paljudel on meie koolis paberi järgi C1-tase, aga ma saan aru, et tegelikud teadmised on hoopis teistsugused ja neist pehmelt öeldes ei piisa. Aga kui sul on C1, aga puudub pedagoogiline metoodika, siis sa ei saa hakkama.*

7.1.3. Suhtlusjulgus ja keeleline kindlus

Lisaks tööalastele nõuetele ja erialasele kindlusele nimetasid õpetajad eesti keele õppimise põhjusena ka keelekasutuse kogemuslikku poolt. Vastustes toodi esile vajadus suhelda vabamalt väljaspool tööd, reageerida eesti keeles kiiresti ettevalmistamata olukordades ning vähendada hirmu teha vigu. Mõned õpetajad kirjeldasid soovi tunda end kindlamalt väljaspool harjumuspärast keelekeskkonda ning rääkida julgemalt eesti keelt emakeelena kõnelevate inimestega.

- (7) “Когда я выезжаю за пределы своего города, я хочу больше свободно общаться с другими носителями языка, не хочу чувствовать себя как-то либо ущемленной, растерянной или подавленной. Я хочу справиться с “комплексом отличницы”, когда ты не говоришь ничего, лишь бы не сказать с ошибкой.” *Kui ma sõidan oma linnast välja, tahan eesti keelt emakeelena kõnelevate inimestega vabalt suhelda ega taha tunda end piiratuna, segaduses või allasurutuna. Tahan toime tulla „viielise kompleksiga“, mille tõttu on lihtsam mitte midagi öelda kui öelda midagi vigaselt.*

Õpetajate vastustest tuleb välja, et hirm eksida on seotud nii enesekriitilisuse kui ka suulise keelepraktika vähesusega. Seejuures eristati formaalsemat töö- ja õppekeskkonna keelekasutust mitteformaalsest suhtlusest. Mõned õpetajad tõid esile, et nad sooviksid kasutada eesti keelt rohkem, kuid saavad seda teha peamiselt koolis või tunnis, mistõttu jääb keelekasutus piiratuks ja ühekülgsesks.

- (8) “Пока только в школе, на уроках и получается использовать. Начала рабочий день, использовала, вышла из школы – и всё, на этом использование языка закончилось совсем.” *Praegu õnnestub eesti keelt kasutada ainult koolis ja tundides. Alustasin tööpäeva, kasutasin keelt, läksin koolist välja – ja kõik, sellega keelekasutus lõpebki.*

Vastajad kirjeldasid, et kuigi igapäevases suhtluses saavad nad hakkama, võib keerukamatel, näiteks kultuuri, teaduse või tööalastel teemadel rääkimine tekitada ebakindlust.

(9) “В быту у меня довольно беглый эстонский, но вот разговор на научные темы и спонтанная речь вызывает страх сделать ошибку... Если мне что-то нужно, я могу это объяснить, но не могу выразить мысли так как этого хочу сделать на русском языке.” *Argisuhtluses on mu eesti keel üsna ladus, kuid teaduslikel teemadel rääkimine ja spontaanne kõne tekitavad hirmu teha vigu. Kui mul on midagi vaja, saan ma seda selgitada, kuid ma ei suuda väljendada oma mõtteid nii, nagu tahaksin seda teha vene keeles.*

Sellistes olukordades tajuti sõnavara ja väljendusvahendite piiratust. Sellest lähtuvalt väljendati soovi sõnavara laiendada ja oma mõtteid täpsemalt, ladusamalt ja nüansirikkamalt avaldada. Mõni õpetaja tõi välja, et koges ka enesetsensuuri, sest kartis, et tema keelevead võivad õpilastele edasi kanduda.

Samal ajal kirjeldasid õpetajad, et nende suhtlusjulgust toetavad järk-järgult kujunevad väikesed eduelamused. Kui õpetaja kogeb, et suudab näiteks koosolekul eesti keeles sõna võtta, teiste öeldut mõista ja vajaduse korral vastata, kinnitab see tema keelelist toimetulekut ning vähendab hirmu järgmistes sarnastes olukordades eesti keelt kasutada.

(10) “Я для себя решила, что если я проговорила на эстонском языке на совещании хотя бы 15 минут, я поняла, что мне сказали и смогла ответить, то это уже победа. И вот это дало мне мотивацию учить дальше язык.” *Otsustasin enda jaoks, et kui rääkisin koosolekul eesti keeles vähemalt 15 minutit, sain aru, mida mulle öeldi, ja suutsin vastata, siis on see juba võit. See andis mulle motivatsiooni keelt edasi õppida.*

7.1.4. Keeleõppe isiklik ja ühiskondlik tähendus

Üheks oluliseks eesti keele õppimise põhjuseks kujunes õpetajate vastustes isiklik tähendus ja keeleline huvi. Õpetajad nimetasid erinevaid põhjusi, mis on seotud Eestis elamise ja ühiskonnaelus osalusega, enesearengu ja vaimse aktiivsusega, tulevikuplaanidega, õpetaja vastutusega ning huviga keele, kultuuri ja eestikeelse suhtluskeskkonna vastu. Õpetajad seostasid eesti keele õppimist sooviga kujundada oma tulevikku Eestis ning tunda end kaasatuna.

Mitu õpetajat kirjeldas soovi võtta aktiivsemalt osa Eesti ühiskonnaelust ning tunda end selles ühiskonnas täisväärtusliku osalejana. Kõrgemal tasemel eesti keele oskust nähti ka vahendina, mis aitaks edaspidi toime tulla perega seotud olukordades: eestlasest partneri leidmine, lapse eesti õppekeelega koolis aitamine. Laiemalt nähti eri võimalusi valmistuda tulevasteks eluetappideks ja tugevdada seotust Eesti ühiskonnaga. Samal ajal toodi välja, et eesti keele õppimise tähendus ja soovid võivad aja jooksul muutuda.

(11) “Самое важное – чувствовать себя человеком в обществе, где я живу: участвовать в жизни страны... Со временем это стало для меня интересным, это стало частью досуга и желанием раствориться в хорошем смысле в эстонском обществе образованных людей” *Kõige olulisem on tunda end inimesena ühiskonnas, kus ma elan: osaleda riigi elus... Ajapikku muutus see minu jaoks huvitavaks, sai osaks minu vabast ajast ning tekkis soov sulanduda heas mõttes Eesti haritud inimeste seltskonda..*

Õpetajad tõid välja, et eesti keele õppimine rikastab nende elu. Nad tõid näiteks erinevaid üritusi, keelekohvikuid, ekskursioone ja muid keele õppimisega seotud elamusi. Põhjuste nimetamisel märgiti sealhulgas seda, et keeleõpe on osa laiemast elukestvast õppest.

(12) “Я считаю, что изучение эстонского языка – это процесс длиною в жизнь. Это же так интересно, обогащать свой словарный запас, общаться с людьми и проводить время с пользой для развития языка”. *Ma arvan, et eesti keele õppimine on elukestev protsess. See on ju nii huvitav: rikastada oma sõnavara, suhelda inimestega ja veeta aega keeleliselt arendaval viisil.*

7.2. Võõrkeeleõpetajate keeleõppestrateegiad

Tulemuste teises alapeatükis kirjeldan, milliseid keeleõppestrateegiaid intervjueritud vene dominantkeeleaga võõrkeeleõpetajad eesti keele õppimisel kasutavad. Tulemused on esitatud nelja alapeatükina: mälustrateegiad ja kognitiivsed strateegiad, metakognitiivsed strateegiad, sotsiaalsed ja kompensatoorsed strateegiad ning afektiivsed strateegiad. Selline jaotus lähtub intervjuudes esile tulnud tegevuste rõhuasetusest, sest õpetajate vastustes põimuvad ühe võtte puhul sageli mitu strateegiatüüpi. Näiteks võis sama õppetegevus hõlmata korraga keelematerjali meeldejätmist ja teadlikku töötlemist, õppimise planeerimist ja jälgimist, suhtluses abi otsimist, keeleliste puudujääkide kompenseerimist ning keeleõppega seotud ebakindluse või motivatsiooni juhtimist. Seetõttu on nelja strateegiarühma eristus analüütiline ja tinglik: tegelikult keeleõppes ei kasutanud õpetajad strateegiaid üksteisest lahus, vaid kombineerisid neid vastavalt õppetegevusele, suhtlusolukorrale ja keelelisele vajadusele.

7.2.1. Mälustrateegiad ja kognitiivsed strateegiad

Kognitiivsed strateegiad ilmnemise õpetajate vastustes tegevustena, mille eesmärk oli keelematerjali töödelda, mõtestada ja seostada. Sageli kirjeldati neid tegevusi koos teadliku meeldejätmisega, mistõttu põimuvad kognitiivsed strateegiad vastustes mälustrateegiatega. Keelematerjali töötlemise ja meeldejätmiseks kirjutavad õpetajad üles sõnad ja väljendid, otsivad nende tähendusi sõnaraamatutest või kasutavad digivahendeid, tõlgivad tundmatuid

keelendeid konteksti järgi, võrdlevad keeli omavahel ning püüavad sõnastada sõnade, vormide ja eri struktuuride seoseid.

Kõik õpetajad tõid välja, et uute sõnade ja väljendite meeldejätmisel püüavad nad kõigepealt neid endale vihikusse üles kirjutada. Keskseks kujunes kirjeldustes pidev märkmete tegemine nii kursustel käimisel, eratundides kui ka koosolekutel viibides.

(12) “У меня всегда открыта тетрадь, в руке ручка, я записываю слова и выражения ... я веду всегда записи. Это, наверное, такой способ, чтобы и записать, то есть ещё раз повторить, положить на стол и глазами еще раз потом пробежаться.” *Mul on alati vihik lahti ja pastakas käes, ma kirjutan sõnu ja väljendeid üles ... ma teen alati märkmeid. See on vist selline viis, et kirjutada üles, korrata veel kord, panna laule ja hiljem lasta silmadega üle.*

Kuid märkmete tegemise ja hiljem ka nende ümber kirjutamise ja sünteesimise kaudu kirjeldati ka kognitiivsed strateegiaid. Õpetajate vastustest selgub, et kirjutamisel nad ei piirdu sõnaloendite moodustamisega. Nad tõid välja, et püüavad kirjutada ka tekstides, saadetes või tööolukordades avastatud sõnu kontekstis tervikfraasina. Seejärel kirjeldati eri viise, kuidas uusi keelendeid seostatakse varem õpituga, näiteks otsitakse samatüvelisi või sarnaseid sõnu eri kontekstides internetist või sõnaraamatust ning püütakse neid omavahel kokku viia.

(13) “При повторении слова, формулировки и фразы определённые, они остаются в памяти, и ты начинаешь их потом использовать сам... Чтобы лучше понять значение слова я начинаю искать однокоренные слова и синонимы. И чтобы понять, как это слово образовано и с какими связями они находятся друг с другом.” *Sõna kordamisel jäävad meelde mõned sõnastused või fraasid, mida sa hiljem hakkad ise kasutama. Selleks et aru saada paremini sõna tähendusest, hakkab otsima samatüvelisi sõnu ja sünonüüme. Ja selleks, et aru saada, kuidas see sõna on moodustatud ning kuidas see on teiste sõnadega seotud.*

Õpetajad jagasid, et kasutavad tõlkimist kui teksti mõtestamise viisi, see aitab neid vajalike sõnade meeldejätmise ja tähenduste ja vormide täpsustamisel. Mõni õpetaja pidas seda protsessi esmatähtsaks.

(14) “Если я не знаю перевода этого слова, я его не запомню. Я обязательно должна его перевести и точно знать, что оно означает.” *Kui ma ei tea sõna tõlget, siis ma ei jäta seda meelde. Ma pean kindlasti sõna tõlkima ja teadma, mida see sõna tähendab.*

Õpetajad pidasid oluliseks autentse sisendi saamise võimalust. Nad nimetasid filme, videoid, muusikat, raadiosaateid, taskuhäälinguid, uudiseid, artikleid ja raamatuid, mille abil saab eesti keelt kõrgemal tasemel õppida. Samuti rõhutati, et nende jaoks on autentse materjali tarbimine

regulaarne ja auditav tegevus, mis tuleneb isiklikust huvist. Seda põhjendati sellega, et kui loetu, kuuldu või nähtu pakub sisulist huvi, muutub keelõpe tähenduslikumaks ning õpitud üksused jäävad paremini meelde.

7.2.2. Metakognitiivsed strateegiad

Metakognitiivsed strateegiad avaldusid õpetajate vastustes eelkõige õppimise teadliku juhtimise, oma keeleoskuse hindamise ja sobivate õppimisviiside valimise kaudu. Õpetajad kirjeldasid, kuidas nad jälgivad oma tugevusi ja nõrkusi eri osaoskustes, hindavad kursuste või individuaalõppe sobivust, seavad endale eesmärgid ning mõtestavad, millised tegevused aitavad neil eesti keelt kõrgemal tasemel arendada. Õpetajad kirjeldasid, et keelekursustel käimine ja keeleõppes osalemine on nende teadlik valik. Nad teadvustavad, millised on nende eesmärgid, ning püüavad nendeni jõuda.

(15) “Я стараюсь всегда участвовать, очень внимательно слушать и как можно больше говорить, использовать эту возможность, чтобы развивать свои навыки.»
Püüan alati osaleda, väga tähelepanelikult kuulata ja võimalikult palju rääkida, kasutada seda võimalust oma oskuste arendamiseks.

Õpetajad jagasid, et vajavad süsteemset ja järjepidevat lähenemist. Nende jaoks keeleõppimine ei ole hetkeline pingutus hea eksamitulemuse saavutamiseks.

(16) “Это должна быть регулярная систематическая такая вот система прямо, чтобы у человека была вот эта среда, чтобы он мог на какие-то бытовые темы говорить.”*See peab olema regulaarne ja süsteemne korraldus, et inimesel oleks keskkond, kus ta saaks argiteemadel rääkida.*

Samas tunnistati, et teadlikkus süsteemsuse vajadusest ei tähenda selle järgimist. Näiteks toodi välja, et märkmete ja materjalide rohkus võib muutuda probleemiks, kui õppija ei jõua neid korrastada ja läbi töötada. Sellisel juhul avaldub metakognitiivne teadlikkus ka võtete piirangute märkamisena.

Õpetajate vastustest ilmnes, et eesti keele õppimisel ei eelistatud üht kindlat õppevormi, vaid pigem hinnati eri võimaluste sobivust oma vajaduste järgi. Võrreldi näiteks kontakt- ja veebiõpet, rühma- ja individuaalõpet ning keepleklubide ja eestikeelsete sõpradega suhtlemise võimalusi. Kõige kasulikumaks pidasid õpetajad teadliku valiku tegemist ning märkisid, et neid lahendusi ei saa omaette piisavateks arvata. Näiteks üks õpetaja tõdes, et tema jaoks veebipõhine kursus ei olnud tõhus, kuid kontaktõpe pakkus paremat kogemust. Teine õpetaja aga rõhutas kõrgtasemel individuaalõppe vajalikkust.

(17) “Групповые курсы онлайн для меня они не зашли [...] А вот в очном формате у меня был очень хороший опыт, поэтому я бы пошла ещё.” *Veebipõhised rühmakursused mulle ei sobinud. Aga kontaktõppe formaadis oli mul väga hea kogemus, nii et läheksin veel.*

(18) “Сейчас, так как уровень сложнее индивидуальное обучение, думаю гораздо важнее лучше. То есть когда уже ты закрепляешь и работаешь над своими ошибками.” *Praegu, kuna tase on keerulisem, arvan, et individuaalõpe on palju parem. Siis kinnistad teadmisi ja töötad oma vigade kallal.*

Õpetajad arvasid, et on oluline sõnastada õpieesmärged ja jälgida oma motivatsiooni. Kõik vastajad rõhutasid, et eduka keeleõppe jaoks tasub teada, mille jaoks õppida. Nad tõid välja, et kui keelt õpitakse vaid välise surve või kohustuse tõttu, ei ole protsess efektiivne.

(19) “Должна быть цель. Для чего вам этот язык? Цель и желание, потому что просто для галочки так не получится.” *Peab olema eesmärk. Milleks teil seda keelt vaja on? Eesmärk ja soov, sest ainult linnukese pärast see ei õnnestu.*

7.2.3. Sotsiaalsed ja kompensatoorsed strateegiad

Sotsiaalsed ja kompensatoorsed strateegiad tulid esile, kui õpetajad kirjeldasid suhtlusolukordi ning oma toimetulekut piiratud sõnavara, ebakindla vormivaliku või vestluskaaslasest arusaamisega. Sotsiaalsetest strateegiatest nimetati suhtluspartneri abi palumist, keelepraktika otsimist, täpsustavate küsimuste esitamist ning kolleegide, õpilaste või keelesõbra kaasamist õppimisse. Kompensatoorsetest strateegiatest kirjeldati ümberütlemist, lihtsamat sõnastust, fraasi uuesti alustamist, üleküsimist ja vajaduse korral teise keele või digivahendi kasutamist.

Kõik vastajad seletasid, et on pidanud suhtluse jätkamiseks oma väljendust kohandama. Kui vajalikku fraasi, väljendit, sõna või vormi ei leitud, püüti oma mõtet teistmoodi esitada, kas seda lihtsustades või alustades lauset uuesti.

(20) “Бывают моменты, когда начинаешь говорить, а потом думаешь, а как это сказать правильно, по-другому. Я стараюсь перефразировать, сказать это проще.” *On hetki, mil hakkad rääkima ja siis mõtled, kuidas seda öelda õigesti, teisiti. Ma püüan ümber sõnastada, öelda lihtsamalt.*

Lisaks sellele toodi välja ka palve rääkida aeglasemalt, täpsustavate küsimuste esitamine ja vestluspartneri sõnastuse kordamine. Õpetajad jagasid, et kui suhtluspartner on toetav, ei häbene nad arusaamatust välja tuua ning kasutada suhtluspartnerit, et midagi juurde õppida. Vastustest tuli välja, et abi küsitakse oma kolleegidelt, aga ka õpilastelt ja oma eestikeelsetelt sõpradelt.

(21) Мои коллеги относятся с понимаем, и я не стыжусь сказать, что я что-то не поняла, прошу уточнить что имели в виду... Часто цитирую человека, как я это услышала, потом переспрашиваю, что это значит в контексте и правильно ли я поняла. *Minu kolleegid suhtuvad minusse mõistvalt, ja ma ei häbene öelda, et ma ei saanud aru, palun neil täpsustada, mida nad silmas pidasid. Tihti tsiteerin inimest, kuidas ma seda kuulsin, seejärel küsin üle, mida see kontekstis tähendab, kas ma sain õigesti aru.*

Keelepraktikat kirjeldasid õpetajad kui igapäevaseid suhtlusolukordi, näiteks arsti juures, apteegis, poes, koolis või keeleklubis. Regulaarsete suhtlusvõimaluste loomist ja hoidmist iseloomustati erinevalt. Mõni õpetaja keskendus vastamisel ühele konkreetsele ja põhjalikule näitele.

(22) “У меня есть келесыбер. Он у меня, наверное, уже второй или третий год ... встречаемся раз в неделю где-то по 30 минут.” *Mul on keelesõber. Ta on mul vist juba teist või kolmandat aastat; kohtume kord nädalas umbes 30 minutit.*

Õpetajad tõdesid, et vaatamata heale eesti keele oskusele, ei õnnestu neil igas suhtlusolukorras hakkama saada. Põhjusena toodi välja see, et eestlasest suhtluspartner võib pidevalt vene või inglise keelt kasutada või keelega seotud ärevus ja ebakindlus on nii tugev, et otsustatakse keele kasutamise võimalusest loobuda.

(23) “Или я вообще избегаю и думаю: так, в разговоре с ним в этом случае лучше промолчать.” *Või ma üldse väldin ja mõtlen: selles olukorras temaga rääkides on parem vaikida.*

7.2.4. Afektiivsed strateegiad

Afektiivsed strateegiad ilmnasid õpetajate vastustes keelekasutusega seotud ebakindluse, vigade tegemise hirmu, motivatsiooni hoidmise ja enesekriitilisusega toimetuleku kaudu. Õpetajad jagasid, et kuigi neil ei ole suuri raskusi tööalase keele kasutamisega, võib tekkida ärevus ja pinge, kui tuleb kõneleda spontaanselt väga hea keeleoskusega inimestega või kasutada eesti keelt harjumatus olukorras. Selle teema avamisel keskendusid vastajad enda emotsionaalse valmisoleku tagamisele.

Õpetajate sõnutsi kasutavad nad erinevaid võtteid, et erialast tulenevast liigsest perfektsionismist üle saada ja aktsepteerida oma vigu. Intervjuudes jagati, et kuigi õpetajad teadvustavad vigade loomulikkust keele harjutamisel, on raske neid omaks võtta.

(24) “Очень сложно говорить, если ты не уверен, потому что ты начинаешь сразу анализировать правильно, неправильно и не дай бог ошибиться, ты же учитель.”

Väga raske on rääkida, kui sa pole kindel, sest hakkad kohe analüüsima, kas on õigesti või valesti, ja hoidku jumal veel eksimast, kui oled õpetaja.

Professionaalsest rollist tulenev enesekriitilisus on vastajate arvates üks peamisi põhjusi, miks õpetajatel on raske eesti keeles suhelda. Õpetajad kirjeldasid, et soovivad oma keeleõppes edasi liikuda, kuid õpilaste või lastevanematega suhtlemisel kasutavad nad valdavalt neid konstruktsioone, milles nad on kindlad.

(25) “Я всегда в общении с учениками использую такие формулировки, в которых я уверен. Иначе у меня растет тревожность и я теряюсь в мыслях”

Õpilastega suheldes kasutan alati selliseid sõnastusi, milles olen kindel. Vastasel juhul minu ärevus kasvab ja ma eksin oma mõtetesse.

Afektiivsete strateegiatega seostus ka hoiak, mille järgi ei tohiks käsitleda õppimist karistusena läbikukkumise eest ning enesesüüdistamise asemel tuleks leida positiivne tähendusloome. Seejuures sõnastati vajadust edasi liikuda vaatamata ettetulevatele raskustele.

(26) “Остановиться для меня – это значит упасть. Я стараюсь идти вперед несмотря на ошибки. Я перестала винить себя за них, если я понимаю, что сделала все, что могла... Поняла, что мотивация должна исходить из того, что у тебя получается и что тебе нравится.” *Peatuda praegu tähendab minu jaoks kukkuda. Ma püüan vigadest hoolimata edasi liikuda. Enam ei süüdista end vigade pärast, kui saan aru, et tegin kõik, mida suutsin... Mõistsin, et motivatsioon peab tulenema sellest, mis sul välja tuleb ja mis sulle meeldib.*

7.3. Keeleõppestrateegiad õpikogemuste, keskkonna ja erialase rolli kontekstis

Selles alapeatükis analüüsin, kuidas intervjueeritud vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate keeleõppestrateegiad suhestuvad nende õpikogemuste, õpikeskkonna ja erialase rolliga. Kui eelmises alapeatükis oli fookuses see, milliseid strateegiaid õpetajad eesti keele õppimisel kasutavad, siis selles peatükis keskendun sellele, millistest kogemustest, vajadustest, eesmärkidest ja kasutusolukordadest nende strateegiavalik lähtub.

Õpetajate vastustest ilmneb, et keele õppimise ja kasutamise viisid ei ole juhuslikud. Need võivad kujuneda varasemate õpikogemuste põhjal, kuid võivad olla ka teadlikult valitud lahendused konkreetsete õpi- või suhtlusolukordade jaoks. Kuna vastajate õpiteekonnad, töökeskkonnad ja keelekasutusvõimalused erinevad, ei ole selle alapeatüki eesmärk teha üldistusi kõigi vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate kohta. Pigem toon esile, milliste kogemuste, vajaduste ja olukordadega seostus strateegiate valik õpetajate kirjeldustes.

Alapeatükk jaguneb viieks osaks. Esmalt käsitlen keeleõppetrajektoori ja varasemaid õpikogemusi, mis aitavad mõista, kuidas õpetajate senine keeleõppe- ja õpetamiskogemus suhestub nende strateegiavalikuga. Seejärel analüüsin eksamiks valmistumist ja sihipärast harjutamist ning tööalast keelekasutust ja õpetamispraktikat. Neljandas osas käsitlen õpi- ja keelekeskkonna võimalusi ja piiranguid ning viimases osas strateegiate kohandamist keelelise ebakindluse korral. Nende alamkategoriate kaudu saab näidata, kuidas strateegiate kasutus seostus õpetajate varasemate õpikogemuste, õpieesmärkide, tööalaste olukordade, õpetajarolli, keskkonna võimaluste ja piirangute ning keelelise turvatundega.

7.3.1. Keeleõppetrajektor ja varasemad õpikogemused

Intervjueeritud õpetajate keeleõppestrateegiate kasutus suhestus nende varasema keeleõppetrajektoori ja õpikogemustega. Vastajad olid elu jooksul õppinud mitut keelt ning osa neist oli lisaks keeleõpetaja tööle ka aineõpetajana töötanud. Nende vastustest selgus, et keeleõppes toetuvad nad suures osas varem kujunenud arusaamadele sellest, millised õppimisviisid nende puhul toimivad, milliseid raskusi nad keeleõppes kogevad ning milliseid võtteid tasub eesmärkide saavutamiseks kasutada. See viitab metakognitiivsele teadlikkusele: õpetajad oskavad hinnata oma õppimisvajadusi ja valida strateegiaid vastavalt õpiolukorrale, tasemele ja eesmärgile.

Varasema õpikogemuse kirjeldamisel tõid õpetajad välja õppimisviise, mis olid elu jooksul kujunenud harjumuspäraseks. Mõned vastajad seostasid oma praeguseid õpiharjumusi koolipõlves omandatud võtetega, näiteks sõnade üleskirjutamise, tõlkimise ja märkmete tegemisega.

(27) “В школе нас научили использовать отдельные тетради для изучения новых слов. Мы должны были выписывать их перевод. Наверное, вот это привычка так работать, что я постоянно пишу, делаю заметки, что-то вырезаю.” Koolis oli meile õpetatud kasutama eraldi vihikuid uute sõnade õppimiseks. Me pidime sinna nende tõlked üles kirjutama. Ilmselt sealt tuli just see harjumus, et ma kogu aeg kirjutan, teen märkmeid ja lõikan midagi välja.

Õpetajate toodud näited seostasid eelkõige mälustrateegiatega, sest sõnade üleskirjutamine, tõlke lisamine ja märkmete tegemine aitavad keelematerjali säilitada ja hiljem korrata. Samal ajal on siin ka kognitiivne mõõde, sest tõlkimise kaudu luuakse tähendusseos uue sõna ja juba tuttava keele vahel.

Samas tuli õpetajate vastustest välja, et varasem õpikogemus ei pruukinud olla üheselt positiivne ning aja jooksul on nad õppinud seda kriitiliselt ümber hindama. Näiteks kirjeldati liikumist üksiksõnade õppimiselt kontekstipõhisema õppimise poole.

(28) “Если мы, например, учили просто слова, то сейчас я понимаю, что должен быть контекст какой-то привязанный обязательно. То есть какая-то ситуация, где ты можешь это использовать.” *Kui varem õppisime lihtsalt sõnu, siis nüüd saan aru, et kindlasti peab olema mingi kontekst. Peab olema loodud olukord, kus saad seda kasutada.*

Näites ei peeta üksiksõnade meeldejätmist enam piisavaks ning rõhutatakse vajadust siduda sõna tähendus konkreetse olukorra ja kasutusvõimalusega. Seega on varasem sõnaloendipõhine mälustrateegia aja jooksul täienenud kognitiivsema ja kontekstipõhisema lähenemisega.

Mõned vastajad kirjeldasid, et nende varasemad õpingud olid katkendlikud või ei pakkunud piisavalt süsteemset kordamist. Seetõttu hakati hilisemates õpingutes ja õpetamispraktikas järjepidevust rohkem väärtustama. Kordamist tajuti keeleõppes olulise mälustrateegiana, kuid selle teadlik rõhutamine osutab ka metakognitiivsele refleksioonile: õpetaja teadvustab, et tema õppimine vajab aega ja korduvat kokkupuudet keelematerjaliga.

(29) “Я всегда говорю, что повторение – это вообще просто великое дело, и этого повторения у меня много везде Потому что кто-то схватывает быстро, кто-то очень медленно. Я, например, никогда быстро не схватывала.” *Ma ütlen alati, et kordamine on väga suur asi, ja kordamist on mul igal pool palju. Mõni taipab kiiresti, mõni väga aeglaselt. Mina näiteks ei ole kunagi kiiresti taibanud.*

7.3.2. Eksamiks valmistumine ja sihipärane harjutamine

Eksamiks valmistumisest ja ülesannete sihipärasest harjutamisest tõid õpetajad välja eelkõige metakognitiivsed strateegiad: oma keeleoskuse hindamine, sobivate võtete leidmine ja oma keeleõppe kavandamine. Eksamiga seotud ülesandeid kirjeldati tavapärasest keelekasutusest nõudlikumana ning toodi välja soov kasutada keerukamaid lauseid ja ametlikumat registrit. Õpetajate hinnangul on nende keel liiga lihtne ning esitatud mõtteid tuleb täpsemalt ja keerukamalt esitada.

(30) “Я начинаю себе, прежде чем выполнять задания, составлять, например, текст. Я его иногда по два-три раза переделываю, потому что понимаю, что слишком простой язык.” *Enne ülesande tegemist hakkan näiteks teksti koostama. Mõnikord töotan selle kaks-kolm korda ümber, sest saan aru, et keel on liiga lihtne.*

Kõrgtasemel eesti keele õppimine ja eksamiks valmistumine kui eesmärk mõjutab õpetajate sõnul ka nende õppimisviisi ja eelistusi. Iga õpetaja tõi välja, milliseid viise peab ta eksamiks valmistumisel tõhusaks. Näiteks kirjeldati, et kõrgemal tasemel õppijad on oma vigadest teadlikumad ning nad saavad individuaalõppe raames pöörata rohkem tähelepanu keelekasutuse nüansside teadlikule lihvimisele. Lisaks nähti eksami sooritamises motivatsiooni oma õpinguid intensiivsemaks muuta.

(31) “Это все-таки дало мне дополнительную мотивацию и улучшило качество моего языка, так как мне пришлось дополнительно готовиться, заниматься и обращать внимание на нюансы языка.” *See ikkagi andis mulle lisamotivatsiooni ja parema keeleoskuse, sest tuli eraldi valmistuda ja õppida, keelepeensustele tähelepanu pöörata.*

Samas pöörasid mõned vastajad tähelepanu sellele, et nad ei pea vajalikuks eksamiks eraldi valmistuda, kuna nende siht on lõpuks vabalt suhelda. Nad jagasid, et eksami sooritamine ei tähenda nende jaoks ka ladusat vaba suhtlemisoksust. Seda arvamust põhjendati sellega, et eksamiks saab pähe õppida kindlaid fraase, konstruktsioone, seevastu argisuhtluses tuleb kiiresti reageerida ettearvamatus suhtlusolukorras.

(32) “Ты сел и разобрал – это одно дело ... но как только в речи тебе нужно среагировать быстро, то это уже отличается от экзамена, там что-то должно быть доведено до автоматизма, а где-то приходится импровизировать.” *Sa istusid maha ja mõtlesid läbi – see on üks asi... aga kui suhtluses pead kiiresti reageerima, siis on see juba midagi muud kui eksam: seal peab midagi olema juba automaatselt selge, aga mõnikord tuleb improviseerida.*

7.3.3. Tööalane keelekasutus ja õpetamispraktika

Õpetajad kirjeldasid tööalast keelekasutust nii suhtlus- kui ka õpetamisolukordade kaudu. Eestikeelses või osaliselt eestikeelses koolikeskkonnas on ühelt poolt eesti keele kasutamine võimalus, teisalt vajalik osa igapäevasest töökorraldusest. Seetõttu on õpetajate kirjeldustes sotsiaalsed strateegiad sageli praktilised ja sihilikud: õpetajad kasutasid olemasolevaid tööalaseid suhtlusolukordi teadlikult selleks, et keelt harjutada ja oma suhtlusjulgust suurendada.

(33) “Общаюсь на эстонском я только на работе со своими коллегами, которым я очень благодарна. Они меня поддерживают, общаются со мной.” *Suhtlen eesti keeles ainult tööol oma kolleegidega, kellele olen väga tänulik. Nad toetavad mind ja suhtlevad minuga.*

Töölalastes suhtlusolukordades ei piirdunud õpetajate strateegiakasutus siiski ainult suhtlusvõimaluste otsimisega. Kui eesti keeles suhtlemisel tekkis arusaamatus või vajalikku väljendit ei leitud, kasutasid õpetajad kompensatoorseid strateegiaid: küsisid üle, sõnastasid mõtte lihtsamalt ümber või otsisid teise viisi, kuidas suhtlust jätkata.

(34) “Я теперь спрашиваю ещё раз, повторно. Если у меня не получается, я пытаюсь перефразировать свою фразу на более лёгкий уровень.” *Nüüd küsin uuesti. Kui mul ei õnnestu, püüan oma lause lihtsamale tasemele ümber sõnastada.*

Siin põimuvad sotsiaalsed ja kompensatoorsed strateegiad: õpetaja kasutab vestluspartnerit keelendite täpsustamiseks ning samal ajal kohandab oma väljendust, et suhtlus saaks jätkuda. Sellised võtted olid eriti olulised tööolukordades, kus suhtlust ei olnud võimalik katkestada või vältida.

Lisaks suhtlusele kujundas õpetajate strateegiavalikut vajadus valmistada ette eestikeelset või osaliselt eestikeelset õppetööd. Tundide planeerimine, õppematerjalide koostamine ja keeleliste selgituste läbimõtlemine seostusid õpetajate vastustes metakognitiivsete ja kognitiivsete strateegiatega. Metakognitiivne mõõde avaldus selles, et õpetajad pidid ette nägema, millist sõnavara, väljendeid ja selgitusi tunnis kasutada, et õppesisu oleks õpilastele arusaadav. Kognitiivne mõõde ilmnis keelematerjali teadlikus töötlemises: õpetajad otsisid sobivaid sõnu, täpsustasid grammatilisi vorme, koostasid tekste ja mõtestasid keelelisi nähtusi enne nende kasutamist klassiruumis. Mõned õpetajad kirjeldasid ka seda, kuidas nad toovad õpilaste jaoks esile eesti keele ja õpetatava võõrkeele paralleele ning arutavad neid koos klassiga. Selline võrdlemine aitab neil ka endal vorme ja konstruktsioone paremini mõista.

(35) “Примеры из эстонского и сравнивая их с английским дает мне очень многое. Мы часто обсуждаем с классом разные грамматические конструкции. Иногда я учусь у них, иногда готовясь к уроку, рассказывая что-то, я сам начинаю понимать тему лучше.” *Eesti keelest näidete toomine ja nende võrdlemine inglise keelega annab mulle väga palju. Arutame klassiga sageli erinevaid grammatilisi konstruktsioone. Mõnikord õpin neilt, mõnikord aga hakkan tundi ette valmistades ja midagi rääkides ise teemat paremini mõistma.*

Oma vastustes tõid õpetajad esile, et eestikeelne õpetamispraktika toimib nende jaoks keeleõppe ressursina. Eesti keelt kasutatakse tunnis näiteks info edastamiseks, kordamiseks, täpsustamiseks ja seoste loomiseks. Samas tõid õpetajad välja, et kuigi nad on hakanud uue tööolukorraga harjuma, tekitavad pinget teemad, mis nõuavad uut sõnavara, uut terminoloogiat või keerukamaid konstruktsioone.

(36) “Мне всего хватает, чтобы справиться со своими обязанностями на уроке, но вот когда вдруг возникает что-то новое, там новая тема или подход, то сделать это на эстонском труднее, так как нужно дополнительно уделить время языковым моментам.” *Mul on piisavalt kõike, et tulla toime oma ülesannetega tunnis, aga kui äkki tekib midagi uut, näiteks uus teema või lähenemisviis, siis on seda eesti keeles raskem teha, kuna tuleb pühendada lisaaega keeleliste aspektidele.*

7.3.4. Õpi- ja keelekeskkonna võimalused ja piirangud

Õpetajate kirjeldatud õpi- ja keelekeskkond aitab mõtestada, millistes tingimustes vastajad oma keeleõppestrateegiaid kasutasid. Eestikeelse suhtluskeskkonna olemasolu või puudumine määras sageli, kui palju said õpetajad kasutada sotsiaalseid keeleõppestrateegiaid, näiteks suhelda eesti keeles kolleegide, sõprade, keelesõprade või teenindajatega. Õpetajad tõdesid, et nende keelekeskkond on sageli piiratud, sest väljaspool töökeskkonda puuduvad eesti keelt emakeelena kõnelevad sõbrad. Vastajad märkisid, et loomulik suhtlus aitaks neil harjuda kõnekeelsete väljendite ja ootamatute teemavahetustega. Lisaks jagati, et kui tutvusringkonnas on kakskeelseid inimesi, kipub vestlus kujunema venekeelseks.

(37) “Знакомых или друзей нет. А если и есть, допустим, двуязычные, которые владеют двумя языками, то мы общаемся на русском языке.” *Tuttavaid või sõpru ei ole. Ja kui ongi näiteks mõni kakskeelne tuttav, kes valdab mõlemat keelt, siis suhtleme vene keeles.*

Vastajad tõid välja, et kui loomulik suhtlus eesti keeles pole mingil põhjusel võimalik, proovivad nad kasutada meediakanalitest tulevat sisendit vahetu suhtluse aseainena. Kuigi selline kokkupuude keelega aitab laiendada sõnavara, vajatakse enseväljenduse arendamiseks inimesi, kellega saab regulaarselt rääkida. Näiteks kirjeldasid õpetajad, milliseid uudiseid nad mingi teema õppimiseks valivad või kuidas muusikat ja raadiosaateid kuulates uusi väljendeid koguvad ja hiljem proovivad oma eestlastest kolleegidega kasutada.

(38) “У меня всегда под рукой маленький блокнотик или листочек. Если попадает что-то интересное, я всегда стараюсь записать, запомнить и потом использовать в разговоре, например, с другими учителями эстонцами или на курсе C1.” *Mul on alati käepärast väike märkmik või paberileht. Kui satub silma midagi huvitavat, püüan seda alati üles kirjutada, meelde jätta ja hiljem vestluses kasutada, näiteks teiste eesti õpetajatega või C1-kursusel.*

Oluliseks keele õppimist takistavaks teguriks pidasid õpetajad mitteformaalse suhtluse nappust. Nad tõid välja, et saavad kasutada eesti keelt tööl, ülikoolis või koolitustel, kuid need

suhtlusolukorrad on sageli ametlikud, eesmärgistatud ja rollipõhised. Seetõttu võib õpetaja muutuda kindlamaks töölases või akadeemilises keelekasutuses, kuid tal võib endiselt puududa võimalus harjutada argist, vaba ja spontaanset suhtlust.

7.3.5. Strateegiate kohandamine ja keeleline ebakindlus

Õpetajad kirjeldasid keelelist ebakindlust ühe olulise raskusena, millega nad eesti keele kasutamisel kokku puutuvad. Kui suhtluspartnerist arusaamine või oma mõtte väljendamine tekitas raskusi, püüdsid õpetajad oma keelekasutust olukorrale vastavalt kohandada. Strateegiate kohandamise kirjeldustes põimusid eelkõige kompensatoorsed, sotsiaalsed ja afektiivsed strateegiad: õpetajad sõnastasid mõtte ümber, lihtsustasid keelelist konstruktsiooni, küsisid vestluspartnerilt abi ning püüdsid teadlikult vähendada hirmu vigade tegemise ees.

(39) “Иногда бывают такие моменты, когда я вынуждена сказать в слух себе и собеседнику, и говорю: “Окей, так стоп, давай заново”. “ *Vahel on selliseid hetki, mil ma pean endale ja vestluskaaslasele ütlema: „Okei, stopp, alustame uuesti.”*

Arusaamatuste korral pidasid õpetajad oluliseks ka suhtluspartneri rolli. Kui suhtluses tekkis usalduslik ja toetav suhe, paluti vestluspartneril korrata, rääkida aeglasemalt, selgitada sõna tähendust või aidata kontrollida sõnastuse korrektsust. Õpetajad tõid esile, et nad tunnistavad üha sagedamini arusaamatusi ja kasutavad eestikeelse tuttava või kolleegi abi selle asemel, et suhtlusest taanduda või vaikida.

(40) “Я все чаще замечаю за собой и коллегами, что мы перестали бояться. Страх показать недалеким человеком уходит постепенно, когда видно, что перед тобой понимающий человек.... Если есть такая возможность, я стараюсь уточнить, как правильно сказать что-то на эстонском.” *Märkan üha sagedamini nii enda kui ka kolleegide puhul, et me ei karda enam. Hirm paista rumalana kaob järk-järgult, kui on näha, et su vastas on mõistev inimene... Kui võimalus on, püüan alati küsida, kuidas midagi eesti keeles õigesti öelda.*

Samas kirjeldasid õpetajad ka olukordi, kus keeleline ebakindlus, ärevus või hirm olid liiga tugevad ning viisid suhtluse vältimiseni. Negatiivne tagasiside võis nende sõnul mõjuda demotiveerivalt ja vähendada valmisolekut järgmisel korral eesti keeles rääkida.

(41) “Есть у меня такие знакомые эстонцы, которые делают мне замечание и просто говорят: “Я не понимаю, что ты сказала”... И, конечно, такое отношение сильно демотивирует, другой раз уже не хочется что-то говорить. *Mul on mõned tuttavad eestlased, kes teevad mulle märkusi ja ütlevad lihtsalt: „Ma ei saa aru, mida sa ütlesid“ ... Ja muidugi on selline suhtumine väga demotiveeriv, mõnikord ei tahagi enam midagi öelda.*

Eduelamusi kirjeldati seevastu olulise tõukena keeleoskuse edasiseks arendamiseks. Õpetajad tõid välja, et kui neil õnnestus mõnes eestikeelses olukorras hakkama saada, suurenes valmisolek proovida eesti keelt kasutada ka järgmises olukorras või katsetada keerulisemaid sõnu ja väljendeid. Eduelamused toetasid seega afektiivseid strateegiaid: need aitasid õpetajatel märgata oma keelearengut, vähendada ebakindlust ja suurendada valmisolekut eesti keelt edaspidi kasutada.

(42) “Когда у меня начало хоть немного получаться, я решила, будь что будет. Я двигаюсь дальше, меня мотивирует даже небольшой успех. Я стараюсь из каждого, даже негативного, опыта извлекать пользу.” *Kui mul hakkas vähemalt natukenegi õnnestuma, otsustasin, et saagu mis saab. Ma liigun edasi, mind motiveerib isegi väike edu. Püüan igast kogemusest, isegi negatiivsest, kasu lõigata.*

8. Arutelu

Kuigi siinse töö raames oli teoreetilistele lähtekohtadele tuginedes võimalik eristada õppimise põhjuseid, keeleõppestrateegiate tüüpe ja nende kasutuskontekste, kirjeldasid intervjuueeritavad oma õpinguid ja keelekasutust omavahel tihedalt seotud nähtustena. Seetõttu tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta, et kategooriatevahelised piirid on tinglikud. Lisaks on oluline arvestada, et intervjuudes ei kasutatud vastajatega suheldes terminit *keeleõppestrateegia*. Selline valik oli metoodiliselt põhjendatud, sest strateegia mõiste võib olla osalejatele liiga teoreetiline ja segadust tekitav. See asjaolu aitab mõista, miks osa strateegiaid ilmnis õpetajate vastustes pigem tegevuste, harjumuste ja olukorrakirjelduste kui otseste nimetustena.

Täiskasvanute teise keele õppe strateegiauurimused on samuti näidanud, et strateegiad võivad kujuneda õppija, õpetaja ja õpituatsiooni koosmõjus, mitte ainult õppija individuaalse valikuna (Norlund Shaswar, Wedin 2019). Õpetajate vastustest ilmneb, et nad kasutavad strateegiaid nii keeleliste oskuste arendamiseks kui ka muutuva tööalase ja ühiskondliku olukorraga kohanemiseks. Eesti keele õppimine ei ilmnenu vastajate kirjeldustes ainult formaalse keeleoskustaseme saavutamise või kvalifikatsiooninõude täitmisena. Kõrgemal tasemel eesti keele oskus seostus ka töökindluse, ühiskondliku kaasatuse, suhtlusjulguse, isikliku arengu ja professionaalse enesemääratlusega. Need tulemused on kooskõlas Knowles'i (2015) põhimõtetega, et täiskasvanud õppija õppimist kujundavad varasem kogemus, sotsiaalsed rollid, praktilised vajadused ja enesejuhitavus. Uurimuse tulemuste põhjal võib ka lisada, et täiskasvanud õpetaja keeleõppe puhul ei ole väline ja sisemine motivatsioon teineteist välistavad. Kvalifikatsiooninõue, eksam või tööalane surve võib küll olla õpingute käivitaja, kuid õppimise tähendus võib aja jooksul laieneda suhtlusjulguse, erialase kindluse, kuuluvustunde ja isikliku enesearengu suunas.

Intervjuudes kirjeldatud tegevused ei jagunenud enamasti ühe strateegiatüübi alla. Illerise õppimismudeli (2007) järgi saab seda tõlgendada sisu-, ajendi- ja suhtlusmõõtme koosmõjunäiteks õppija motivatsioonist või emotsionaalsest seisundist. Oxfordi ning O'Malley ja Chamot' klassifikatsioonid osutusid siiski praktilisteks, sest need võimaldasid õpetajate kirjeldatud tegevusi analüütiliselt rühmitada (Oxford 1990; O'Malley, Chamot 1990).

Siinse uurimuse eripära seisneb selles, et uuritavad olid ise võõrkeeleõpetajad, mistõttu oli nende strateegiakasutus seotud kahetise rolliga: nad olid korraga nii keeleõppijad kui ka keele ja teadmiste vahendajad. Ühelt poolt toetas õpetaja professionaalne taust metalingvistilist teadlikkust: õpetajad oskasid keelt analüüsida, võrrelda ja õpilastele seletada. Seetõttu võis

õpetamispraktika ise muutuda keeleõppe ressursiks, sest tundideks valmistumine, õppematerjalide koostamine, grammatika ja sõnavara selgitamine ning õpilaste vigade analüüsimine nõudsid keelematerjali teadlikku töötlemist.

Vastajate kirjeldustest saab järeldada, et kognitiivseid ja mälustrateegiaid, näiteks lugemist, kuulamist, sõnade üleskirjutamist, saab õppija üsna iseseisvalt rakendada. Sotsiaalsete ja kompensatoorsete strateegiate kasutus sõltub aga suuresti keelekeskkonnast ja suhtluspartnerist. Kompensatoorsed strateegiad, nagu üleküsimine, ümberütlemine või eesti keeles suhtluse algatamine võivad praktikas keeruliseks osutuda, kui õppija kardab hinnangut või negatiivset reaktsiooni. See haakub Eestis tehtud täiskasvanute eesti keele õppe uuringutega, kus on rõhutatud keelekeskkonna piiratuse mõju õppimisvõimalustele ja vajadust toetavate kasutusolukordade järele (Kaldur jt 2023). Eesti kontekstis on samuti rõhutatud, et täiskasvanud eesti keele õppija vajab lisaks teoreetilisele ja osaoskuste õppele seost tegeliku keeleelu ja sotsiaalse praktikaga (Klaas-Lang 2022). Lisaks on oluline märkida, et meedia, raadio, uudised ja digikeskkonnad võivad anda keelelist sisendit, kuid ei asenda täielikult vastastikust suhtlust, milles õppija saab katsetada, eksida, küsida ja saada tagasisidet.

Uurimuse vastuste põhjal kujuneb arusaam, et C1-tase ja formaalne keeleoskustase on õpetajate jaoks olulised, kuid nende kõrval peavad õpetad oluliseks arendada ka igapäevast suhtlusoskust ja eestikeelset suhtlusvõrgustikku. C1-taseme eksami sooritamine võib pakkuda õpetajale töökindlust ja professionaalset legitiimsust, kuid see ei taga automaatselt ladusat spontaanset suhtlust. Õpetajate vastustest nähtub, et eksamiks valmistumine suunab õppijaid harjutama kindlaid ülesandetüüpe, tekste, registrit ja keerukamaid konstruktsioone, kuid argisuhtluses on oluline lisaks kiiresti reageerida, improviseerida ja tulla toime ootamatute teemadega.

Kokkuvõte

Magistritöös kirjeldan vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajate eesti keele õppimist. Töö eesmärk on välja selgitada, miks intervjueeritud õpetajad tegelevad eesti keele oskuse arendamisega, milliseid keeleõppestrateegiaid nad selleks kasutavad ning kuidas kasutatud keeleõppestrateegiad suhestuvad täiskasvanud õppija tausta, õpikeskkonna ja erialase rolliga. Selleks intervjueerisin kvalifikatsiooninõutele vastava eesti keele oskuse ja haridusega kahteist 32–56-aastast õpetajat, kellel on vähemalt 7-aastane töökogemus. Poolstruktureeritud intervjuu teel saadud andmed analüüsin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga.

Intervjueeritud õpetajad seostasid eesti keele oskuse arendamist B2- ja C1-tasemel mitme omavahel seotud põhjusega. Nad tõid esile tööalased nõuded ja kvalifikatsiooni, sealhulgas õppekeelereformi, keelenõuded, töö jätkamise vajaduse, tööülesannete muutumise ning teiste ainete eesti keeles õpetamise. Samuti nimetasid õpetajad konkurentsivõime ja erialase kindluse olulisust: kõrgem eesti keele oskus avardab nende hinnangul karjäärivõimalusi, aitab tunda end tööalaselt kindlamalt ning vähendab võimalikke kahtlusi õpetaja tööalaste pädevuste suhtes. Keeleõpet seostasid vastajad ka keelelise kindluse ja suhtlusjulgusega. Õpetajad soovisid väljendada end eesti keeles vabamalt, mõista paremini argikeelt ja vähendada hirmu teha vigu. Lisaks märkisid vastajad eesti keele õppimise isiklikku tähendust, mis avaldus keelehuvis, vaba ajaga seotud keelekasutuses, enesearengu soovis, silmaringi laiendamises ja tulevikuplaanides.

Õpetajate vastustes tulid esile neli omavahel seotud strateegiarühma: kognitiivsed strateegiad ja mälustrateegiad, metakognitiivsed strateegiad, kompensatoorsed ja sotsiaalsed strateegiad ning afektiivsed strateegiad. Kognitiivsetest ja mälustrateegiatest nimetati keelendite üleskirjutamist, mõttes kordamist, tõlkimist, sõnaraamatute ja digivahendite kasutamist, meediast autentse sisendi saamist, keelte võrdlemist, sõnavara ja grammatika analüüsimist, seoste loomist ning teadliku kinnistamist. Metakognitiivsetest strateegiatest toodi välja keeleõppe planeerimist, õpieesmärkide seadmist, õpitegevuse jälgimist, õpitu üle reflekteerimist, oma edenemise hindamist, strateegiate teadlikku valikut ning kursuste või individuaalõppe vajaduse hindamist. Kompensatoorsete ja sotsiaalsete strateegiatena kirjeldasid õpetajad täpsustavate küsimuste esitamist, lihtsustatud keele kasutamist, ümbersõnastamist, fraasi kordamist, abi ja tagasiside küsimist, koostööd teistega ning suhtluspraktika otsimist. Afektiivsetest strateegiatest nimetati enesejulgustamist, enesekindluse kasvatamist, motivatsiooni hoidmist, emotsioonide juhtimist, vigade aktsepteerimist, enese mitte süüdistamist ja eduelamuste märkamist.

Keeleõppestrateegiate kasutus suhestub õpetajate varasema õpikogemuse, õpikeskkonna ja erialase rolliga. Vastajad jagasid, et varasem mitme keele õppimise kogemus on aidanud neil oma õppimisviise paremini teadvustada ja valida ning keeli omavahel võrrelda. Samas kirjeldasid nad ka varasemate õpiharjumuste ümberhindamist, näiteks liikumist üksikute keelendite meeldejätmiselt kontekstipõhisema õppe poole. Õpi- ja keelekeskkonna puhul rõhutasid õpetajad, et strateegiate kasutamist mõjutas see, kui palju oli neil võimalusi eesti keelt tegelikes suhtlusolukordades kasutada. Kui õpetajate hinnangul oli väljaspool tööalast keskkonda vähe eesti keele kasutamise võimalusi, püüdsid nad seda kompenseerida meedia ja digikeskkondade kasutamisega ning otsisid lisavõimalusi kursustel või suhtlesid rohkem kolleegide ja keelesõpradega. Vastajad tõid välja, et nende õpetamispraktika võib toimida keeleõppe ressursina. Mõned vastajad õpetavad lisaks võõrkeeltele ka teisi aineid, mistõttu peavad nad eesti keeles tundideks valmistuma ja õppematerjale koostama. Samuti tõid võõrkeeleõpetajad esile, et teise keele tunnis grammatika ja sõnavara arutamine ning vigade analüüsimine toetab ka õpetaja enda keelelist arengut. Samal ajal rõhutati, et õpetajaroll suurendab keelekasutusega seotud pinget, sest vastajad seostavad keelevigu pädevuse, usaldusväarsuse ja vastutusega.

Uurimuse tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et andmed põhinevad õpetajate enesekirjeldustel ning kajastavad seda, kuidas vastajad ise oma eesti keele õppimist, strateegiakasutust ja õpetajarolliga seotud kogemusi mõtestavad. Samuti tuleb arvestada, et uurimuse valim ei ole tõenäosuslik, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajatele Eestis.

Sellest hoolimata annab uurimus õpetajate kogemuste kaudu võimaluse mõista, kuidas nad mõtestavad eesti keele õppimise põhjuseid, kasutavad keeleõppestrateegiaid ning seostavad neid tööalase, keelelise ja õpetajarolliga seotud kontekstiga. Uurimus loob ka lähtekoha edasisteks uurimusteks, milles võiks süvendatult vaadelda õpetajate strateegiakasutust tegelikes tööalastes suhtlus- ja õpetamisolukordades ning uurida, kuidas arendada keeleõppestrateegiaid ja toetada nende teadlikku kasutamist õpetajate keelelise enesekindluse, suhtlusjulguse ja tööalase toimetuleku suurendamiseks.

Kirjandus

Andrews, Stephen. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

Bley-Vroman, Robert. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? Susan M. Gass & Jacquelyn Schachter (toim), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 41–68. Cambridge: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, Robert. 2009. The evolving context of the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31(2). 175–198. <https://doi.org/10.1017/S0272263109090275>.

Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2). 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.

Bruen, Jennifer. 2020. Language learning strategies for reading comprehension: Assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university. *The Language Learning Journal* 48(2). 170–186. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1370606>.

Chamot, Anna Uhl. 2005. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 112–130. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>.

Chen, Cheng-Mei, Hsuan Liu & Huang-Bin Huang. 2019. Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners' perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners. *ReCALL* 31(2). 170–188. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000228>.

Chou, Mu-Hsuan. 2024. Communication strategies, difficulties, and speaking tasks in foreign language learning. *SAGE Open* 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241266324>.

Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, New York: Longman.

Cohen, Andrew D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2. tr. Harlow: Pearson Education.

Darvin, Ron & Bonny Norton. 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35. 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>.

Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dugartsyrenova, Vera A. & Veronica G. Sardegna. 2017. Developing oral proficiency with VoiceThread: Learners' strategic uses and views. *ReCALL* 29(1). 59–79. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000161>.

EHIS = Eesti Hariduse Infosüsteem. 2026. Eesti Hariduse Infosüsteem. <https://www.ehis.ee/>. (Vaadatud 21.05.2026).

Fathi, Javad & Razieh Hamidizadeh. 2019. The contribution of listening strategy instruction to improving second language listening comprehension: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Instruction* 12(2). 17–32. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1222a>.

Ghalebi, Rezvan, Firooz Sadighi & Mohammad S. Bagheri. 2020. Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners. *Cogent Psychology* 7(1). 1824306. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1824306>.

Goh, Christine C. M. & Larry Vandergrift. 2021. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. 2. tr. New York: Routledge.

Graham, Suzanne. 2003. Learner strategies and advanced level listening comprehension. *The Language Learning Journal* 28(1). 64–69. <https://doi.org/10.1080/09571730385200221>.

Gu, Yongqi & Robert Keith Johnson. 1996. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46(4). 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>.

Guest, Greg, Arwen Bunce & Laura Johnson. 2006. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods* 18(1). 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.

Haridus- ja Teadusministeerium. 2023. Eestikeelsele haridusele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek>. (Vaadatud 21.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2025. Haridus- ja Teadusministeeriumi eestikeelsele õppele ülemineku infokiri nr 3. <https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-08/Haridusasutuste%2B2025%2Binfokiri%2B%28augustis%29.pdf>. (Vaadatud 21.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2026a. Kutse ja kvalifikatsioon. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/kutse-ja-kvalifikatsioon>. (Vaadatud 21.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2026b. Õpetajate karjäärimudel. <https://www.hm.ee/opetajate-karjaarimudel>. (Vaadatud 21.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2026c. Üldhariduskooli õpetaja, õppealajuhataja ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2026-03/%C3%9Cldhariduse%20pedagoogide%20kvalifikatsioonin%C3%B5uded%202026_muudetud%20%281%29.pdf. (Vaadatud 21.05.2026).

Haridussilm. 2026. Õpetajad. <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>. (Vaadatud 21.05.2026).

Hea teadustava. 2023. Tartu: Eesti Teadusagentuur. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf. (Vaadatud 21.05.2026).

Holmes, Andrew Gary Darwin. 2020. Researcher positionality: A consideration of its influence and place in qualitative research: A new researcher guide. Shanlax International Journal of Education 8(4). 1–10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>.

Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz & Joann Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal 70(2). 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.

Huberman, Michael. 1989. The professional life cycle of teachers. Teachers College Record 91(1). 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>.

Illeris, Knud. 2007. How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond. London, New York: Routledge.

Johnson, Karen E. 2009. Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. New York, London: Routledge.

Kaldur, Kristjan, Nastja Pertšjonok, Kristiina Toomik, Maria Khrapunenko, Kats Kivistik, Anna-Lisa Aavik & Kirill Jurkov. 2023. Täiskasvanute eesti keele õppe korraldus piiratud keelekeskkondades: Kultuuriministeeriumi haldusala. Tartu: Balti Uuringute Instituut. <https://doi.org/10.23657/IBS.2023.7>.

Kehing, Katherine Livan & Melor Md Yunus. 2021. A systematic review on language learning strategies for speaking skills in a new learning environment. European Journal of Educational Research 10(4). 2055–2065. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2055>.

Klaas-Lang, Birute. 2022. Kogukondlik keeleõpe – võimalus kasvatada keeleõppe motivatsiooni. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 10(2). 228–250. <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.08>.

Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton III & Richard A. Swanson. 2015. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8. tr. London, New York: Routledge.

Koreinik, Kadri & Birute Klaas-Lang. 2021. Linguistic repertoires and teacher resilience: Russian-dominant bilingual teachers in Estonian-medium schools. Anna Verschik (toim), *Acta Universitatis Tallinnensis. Humaniora. Multilingual Practices in the Baltic Countries*, 212–239. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. 2025. Sihtasutus Kutsekoda. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11466908>. (Vaadatud 21.05.2026).

Lee, Chien Kuo. 2010. An overview of language learning strategies. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences* 7. 132–152.

Leijen, Äli, Anna Jõgi, Margus Pedaste, Katrin Poom-Valickis, Krista Uibu, Eve Eischmidt, Piret Oppi, Meril Taimalu, Mariliis Tinn & Velda Kalle. 2025. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused. Tallinn: Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2026-02/TALIS2024_UURING_FINAL.pdf. (Vaadatud 21.05.2026).

Mayring, Philipp. 2000. Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.

Nilforoushan, Somayeh, Mojgan Rashtchi & Gholam-Reza Abbasian. 2023. Exploring the perceived and real metacognitive reading strategies of Iranian EFL learners: Different text types in focus. *SAGE Open* 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231164567>.

Norlund Shaswar, Annika & Åsa Wedin. 2019. Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(3). 17–34. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201907063590>.

Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2. tr. Bristol: Multilingual Matters.

O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Lisa Küpper & Rocco P. Russo. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19(3). 557–584. <https://doi.org/10.2307/3586278>.

OpenAI. 2026. ChatGPT. <https://chatgpt.com/>. (Vaadatud 21.05.2026).

Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, Rebecca L. 2016. Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context. 2. tr. New York: Routledge.

Pawlak, Mirosław. 2020. Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda. *Language Teaching* 53(3). 358–370. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000314>.

Pawlak, Mirosław & Kata Csizér. 2023. Investigating the use of grammar learning strategies in Hungary and Poland: A comparative study. *Applied Linguistics* 44(2). 347–369. <https://doi.org/10.1093/applin/amac038>.

Pennington, Martha C. & Jack C. Richards. 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal* 47(1). 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>.

Pool, Raili & Maarika Teral. 2025. „See kõik on lihtsalt nii huvitav, kõik need käänded ja“: Motiveeritud keeleõppijate kogemused ja eelistused eesti keele grammatika õppimisel. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 35. 167–197. <https://doi.org/10.5128/LV35.05>.

Pääsukene, Jane. 2015. Üliõpilaste keeleõppestrateegiate seos sügava ja pindmise õpihoiakuga Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/49108>. (Vaadatud 21.05.2026).

Rayati, Mitra, Hojjat Abedi & Solmaz Aghazadeh. 2022. EFL learners' speaking strategies: A study of low and high proficiency learners. *MEXTESOL Journal* 46(4). 1–16. <https://doi.org/10.61871/mj.v46n4-5>.

Rigney, Joseph W. 1978. Learning strategies: A theoretical perspective. Harold F. O'Neil Jr. (toim), *Learning Strategies*, 165–205. New York: Academic Press.

Riigikontroll. 2024. Õpetajate vastavus kvalifikatsiooninõuetele ja ainepädevus. Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Tallinn: Riigikontroll. <https://www.riigikontroll.ee/auditiaruanded/opetajate-vastavus-kvalifikatsiooninouetele-ja-ainepadevus>. (Vaadatud 21.05.2026).

Rose, Heath, Jessica G. Briggs, Joshua A. Boggs, Laura Sergio & Natalia Ivanova-Slavianskaia. 2018. A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System* 72. 151–163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.002>.

Rubin, Joan. 1975. What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9(1). 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>.

Rubin, Joan. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. Anita Wenden & Joan Rubin (toim), *Learner Strategies in Language Learning*, 15–30. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ruutmets, Kristel. 2005. Vocabulary Learning Strategies in Studying English as a Foreign Language. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/bitstreams/3789e806-c435-4909-a659-a556703c39bd/download>. (Vaadatud 21.05.2026).

Rüütmaa, Tiina, Marilyn Meristo, Reili Argus & Helin Puksand. 2023. Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis* 8. 96–129. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.0496>.

Saks, Katrin, Äli Leijen & Karin Täht. 2016. Inglise keele kui võõrkeele õppijate õpistrateegiad ja nende mõju õpitulemustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 4(1). 279–308. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.10>.

Salganik, Matthew J. & Douglas D. Heckathorn. 2004. Sampling and estimation in hidden populations using respondent-driven sampling. *Sociological Methodology* 34(1). 193–239. <https://doi.org/10.1111/j.0081-1750.2004.00152.x>.

Savin-Baden, Maggi & Claire Howell Major. 2013. *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. London, New York: Routledge.

Shulman, Lee S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2). 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

Singleton, David & Lisa Ryan. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. 2. tr. Clevedon: Multilingual Matters.

Stern, H. H. 1975. What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review* 31(4). 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>.

Sun, Tao & Chuang Wang. 2020. College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System* 90. 102221. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>.

Teng, Feng & Jing Huang. 2019. Predictive effects of writing strategies for self-regulated learning on secondary school learners' EFL writing proficiency. *TESOL Quarterly* 53(1). 232–247. <https://doi.org/10.1002/tesq.462>.

Thomas, Nathan, Jason Schneider & Sihan Zhou. 2024. Qualitative research on language learning strategies and self-regulation. *AILA Review* 37(2). 177–187. <https://doi.org/10.1075/aila.00059.tho>.

Trint. s. a. Data Security and Compliance Standards. <https://trint.com/security>. (Vaadatud 21.05.2026).

Varghese, Manka, Brian Morgan, Bill Johnston & Kimberly A. Johnson. 2005. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(1). 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2.

Wang, Yongliang, Ali Derakhshan, Mirosław Pawlak & Mostafa Mehdizadeh. 2024. Exploring the psychometric properties of the Grammar Learning Strategy Inventory in the Chinese EFL context. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 14(3). 515–543. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.39357>.

Wright, Tony & Rod Bolitho. 1993. Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal* 47(4). 292–304. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.292>.

Yulita, Desi & Mindo Hotma Napitupulu. 2023. Metacognitive reading strategies in EFL context: A systematic literature review. *Indonesian Educational Research Journal* 1(1). 18–25. <https://doi.org/10.56773/ierj.v1i1.13>.

Yusuf, Qismullah, Zahara Jusoh & Yunisrina Qismullah Yusuf. 2019. Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners. *International Journal of Instruction* 12(1). 1399–1412. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12189a>.

Zimmerman, Barry J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* 41(2). 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.

Õunapuu, Lembit. 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>. (Vaadatud 21.05.2026).

Стратегии изучения языка у преподавателей иностранных языков: Как преподаватели иностранных языков с доминирующим русским языком стремятся стать опытными пользователями эстонского языка.

Резюме

В магистерской работе рассматривается изучение эстонского языка преподавателями иностранных языков с доминирующим русским языком. Исследование относится к области изучения эстонского языка как второго языка, стратегий изучения языка и профессионального развития учителей в меняющейся языковой и образовательной среде Эстонии. Актуальность темы обусловлена тем, что для преподавателей, работающих в системе образования Эстонии, владение эстонским языком является не только личной образовательной целью, но и важным условием профессиональной деятельности, выполнения квалификационных требований, участия в школьной жизни и сохранения профессиональной уверенности.

Целью работы является выяснить, как и почему преподаватели иностранных языков с доминирующим русским языком развивают владение эстонским языком, какие стратегии изучения языка они используют и как эти стратегии связаны с их учебным опытом, языковой средой и профессиональной ролью. В соответствии с целью были поставлены следующие исследовательские вопросы: по каким причинам преподаватели иностранных языков с доминирующим русским языком развивают владение эстонским языком; какие стратегии изучения эстонского языка они используют; как использование этих стратегий связано с их предыдущим опытом изучения языков, учебной средой и профессиональной ролью. Гипотезы в работе не выдвигались, поскольку исследование имеет качественный, описательно-интерпретативный характер. Материал исследования состоит из двенадцати полуструктурированных интервью с преподавателями иностранных языков в возрасте от 32 до 56 лет. Все участники имели образование и уровень владения эстонским языком, соответствующие квалификационным требованиям, а также не менее семи лет педагогического опыта. Полуструктурированное интервью было выбрано как метод сбора данных, поскольку оно позволило рассмотреть заранее определённые тематические блоки и одновременно учитывать индивидуальный опыт, оценки и объяснения участников. Интервью были проанализированы методом качественного контент-анализа, что позволило выявить

основные темы, повторяющиеся смысловые связи и способы осмысления опыта изучения эстонского языка.

Результаты исследования показали, что развитие владения эстонским языком на уровнях B2 и C1 связано для преподавателей с несколькими взаимосвязанными причинами. Наиболее важными оказались профессиональные требования и квалификация, в том числе переход на обучение на эстонском языке, языковые требования, необходимость продолжать работу, изменение рабочих задач и преподавание других предметов на эстонском языке. Более высокий уровень владения эстонским языком участники также связывали с конкурентоспособностью, карьерными возможностями и профессиональной уверенностью. По их мнению, хорошее знание эстонского языка помогает чувствовать себя увереннее в профессиональной среде и уменьшает сомнения в собственной компетентности.

Важным мотивом изучения эстонского языка оказались также языковая уверенность и смелость в общении. Преподаватели стремились свободнее выражать свои мысли на эстонском языке, лучше понимать разговорную речь и преодолевать страх перед ошибками. Наряду с профессиональной необходимостью участники интервью отмечали и личную заинтересованность в изучении эстонского языка: стремление к саморазвитию, расширение кругозора, использование эстонского языка в свободное время, а также личные планы и возможные будущие семейные связи.

В ответах преподавателей выделились четыре взаимосвязанные группы стратегий: когнитивные стратегии и стратегии запоминания, метакогнитивные стратегии, компенсаторные и социальные стратегии, а также аффективные стратегии. К когнитивным стратегиям и стратегиям запоминания относились запись языковых единиц, мысленное повторение, перевод, использование словарей и цифровых средств, работа с аутентичными материалами, сопоставление языков, анализ лексики и грамматики, создание ассоциаций и сознательное закрепление изученного. Метакогнитивные стратегии проявлялись в планировании изучения языка, постановке целей, наблюдении за собственной учебной деятельностью, рефлексии, оценке прогресса, осознанном выборе стратегий и принятии решений о необходимости курсов или индивидуального обучения.

Компенсаторные и социальные стратегии были связаны с тем, что преподаватели задавали уточняющие вопросы, использовали более простые языковые средства, переформулировали сказанное, повторяли фразы, просили о помощи и обратной связи, сотрудничали с другими людьми и искали возможности для языковой практики.

Аффективные стратегии проявлялись в самоподдержке, развитии уверенности, сохранении мотивации, управлении эмоциями, принятии ошибок, отказе от самообвинения и умении замечать собственный прогресс.

Использование стратегий изучения языка оказалось тесно связано с предыдущим учебным опытом преподавателей, их языковой средой и профессиональной ролью. Опыт изучения нескольких языков помогал участникам лучше осознавать собственные способы учёбы, выбирать подходящие приёмы и сопоставлять языки между собой. В то же время преподаватели описывали переоценку прежних учебных привычек, например переход от запоминания отдельных языковых единиц к более контекстному изучению языка. В отношении учебной и языковой среды участники подчёркивали, что использование стратегий зависит от возможностей применять эстонский язык в реальных коммуникативных ситуациях. Если таких возможностей за пределами работы было мало, преподаватели компенсировали это использованием медиа и цифровых сред, участием в курсах, общением с коллегами или языковыми партнёрами.

Отдельно в исследовании проявилась связь между профессиональной ролью учителя и изучением эстонского языка. Педагогическая практика может становиться ресурсом для языкового развития: некоторым преподавателям необходимо готовиться к урокам на эстонском языке, составлять учебные материалы, объяснять грамматику, лексику и ошибки. Такая работа поддерживает и развитие языка самого преподавателя. Одновременно роль учителя усиливает напряжение, связанное с использованием эстонского языка, поскольку языковые ошибки воспринимаются участниками не только как учебная трудность, но и как фактор, связанный с профессиональной компетентностью, надёжностью и ответственностью.

При интерпретации результатов необходимо учитывать, что данные основаны на самоописаниях преподавателей и отражают то, как сами участники осмысляют своё изучение эстонского языка и использование стратегий. Кроме того, выборка исследования не является вероятностной, поэтому результаты нельзя обобщить на всех преподавателей иностранных языков с доминирующим русским языком в Эстонии.

Тем не менее исследование даёт возможность через опыт преподавателей иностранных языков осмыслить причины развития владения эстонским языком на высоком уровне, использование стратегий изучения языка и связь этих стратегий с профессиональным, языковым и педагогическим контекстом. Работа также создаёт основу для дальнейших исследований, в которых можно подробнее рассмотреть использование стратегий в реальных профессиональных коммуникативных и учебных

ситуациях, а также изучить, как развивать стратегии изучения языка и поддерживать их осознанное использование для повышения языковой уверенности, коммуникативной смелости и профессиональной устойчивости преподавателей.

Lisa 1. Taustaankeet

Прежде чем мы приступим к интервью, пожалуйста, заполните следующую краткую анкету. Enne intervjuu algust palun täitke järgmine lühike küsimustik.

1. Когда и где Вы родились? Millal ja kus Te sündisite?

.....
.....

2. Укажите в таблице учебные заведения, в которых Вы получили высшее образование. Märkige tabelisse õppeasutused, kus olete omandanud kõrghariduse.

Пожалуйста, также отметьте важные для Вас языковые курсы и/или программы повышения квалификации.

Palun märkige ka teie jaoks olulised keelekursused ja/või täiendõppeprogrammid

Учебное заведение Õppeasutus	Местонахождение (страна, город) Asukoht (riik, linn)	Вид обучения Õppevorm	Год начала и окончания Õpingute alg- ja lõppaasta

3. Опишите в следующей таблице Ваш опыт преподавания.

Kirjeldage järgmises tabelis oma õpetamiskogemust.

Учреждение Asutus	Предмет(ы) преподавания Õppeaine(d)	Обучаемые классы / группы Õpetatavad klassid / rühmad	Язык(и), преподавания предмета Õppekeel(ed)	Год начала и окончания работы Töö algus-ja lõppaasta

4. На каком языке / каких языках Вы говорите дома? Mis keeles/keeltes räägite kodus?

.....
.....
.....

5. Пожалуйста, укажите, какими ещё языками Вы владеете и как Вы оцениваете уровень владения этими языками. Mis keeli te oskate ja kuidas hindate oma nende keelte oskust?

.....
.....
.....
.....

Lisa 2. Informeeritud nõusoleku vorm

Informeeritud nõusoleku vorm

Olete palutud osalema Tartu Ülikooli (TÜ) eesti ja üldkeeleteaduse instituudi üliõpilase Aleksandr Petrovi magistritöö **uuringus**, mille eesmärk on kirjeldada, kuidas vene dominantkeelega võõrkeelte õpetajad saavad vilunud eesti keele kasutajaks. Uuringu alguses palume täita paari küsimusega **ankeedi**, millele järgneb kuni 60-minutine **intervjuu**. Intervjuu salvestatakse. Intervjuus räägime Teie eesti keele kasutusest, õpikogemustest ja -harjumustest ning keeleoskuse arendamisest. Uuringus osalemine on vabatahtlik.

Teie osalemine uuringus jääb **konfidentsiaalseks**, mis tähendab, et Teie antud vastuseid ei seostata Teie isikuga. Salvestatud intervjuu ainekist transkribeeritakse, st helifailid muudetakse tekstifailideks. Salvestused ja transkriptsioonid arhiveeritakse vastavalt TÜ Andmehalduspõhimõtetele. Uuringu käigus kogutud andmed on kaitstud vastavalt **isikuandmete kaitse seadusele**. Täpsema info ja uuringu kohta selgituse saamiseks võite võtta ühendust Aleksandr Petroviga (aleksandr.petrov@ut.ee).

Nõustun ☐

osalema uuringus, olles teadlik, et võin nõusoleku alati tagasi võtta.

Ees- ja perekonnanimi

Allkiri ja kuupäev

Форма информированного согласия

Вам предложено принять участие в **исследовании** в рамках магистерской работы студента института эстонского и общего языкознания Тартуского университета (ТУ) Александра Петрова, целью которого является описание пути становления опытными пользователями эстонского языка преподавателей иностранных языков с доминирующим русским языком. В начале исследования Вам будет предложено заполнить **анкету**, состоящую из нескольких вопросов. После чего состоится **интервью** длительностью до 60 минут. В рамках интервью мы поговорим о Вашем опыте использовании эстонского языка, о привычках в его изучении, а также о пути развития Вашей языковой компетенции. Участие в исследовании является добровольным.

Ваше участие в исследовании останется **конфиденциальным**. Это значит, что после интервью будет невозможно узнать что-то о Вашей личности исходя из Ваших ответов. Полученные в ходе интервью данные транскрибируются, т.е. аудиофайлы переводятся в текстовый формат. Записи и транскрипция архивируются согласно принципам обработки данных ТУ. Данные, полученные в ходе исследования, используются согласно **закону о защите персональных данных**. Для получения дополнительной информации Вы можете связаться с Александром Петровым (aleksandr.petrov@ut.ee).

Согласен(-сна) ☐

принять участие в исследовании, понимая, что в любой момент могу отозвать согласие.

Имя и фамилия

Подпись и дата

Lisa 3. Intervjuukava

Sissejuhatus

Palun rääkige veidi endast kui õpetajast.

Пожалуйста, расскажите немного о как об учителе.

I. TAUST

Taustaankeet

(Vajadusel täidetakse koos intervjuueerijaga enne intervjuu algust.)

Keeleline taust

Võimalikud küsimused: Kuidas te kirjeldaksite oma

keelelist tausta/kogemust?

eesti keele oskust?

Lisaküsimused:

Mis on teie emakeel?

Milliseid teisi keeli te oskate?

Kui palju te kasutate eesti keelt igapäevaelus?

Millistes olukordades te eesti keelt kasutate? (nt tööl, õpilastega, avalikus ruumis)

Kirjeldage palun, kuidas te jõudsite oma praegusele eesti keele tasemele?

Как бы Вы описали....

Свой языковой опыт

Знание эстонского/владение эстонским языком?

Доп. вопросы

Какой Ваш родной язык?

Какими другими языками Вы владеете?

Как часто Вы используете эстонский язык в повседневной жизни?

В каких ситуациях Вы используете эстонский язык? (например, на работе, с учениками, в общественных местах)

Опишите, пожалуйста, как Вы достигли своего текущего уровня владения эстонским языком?

II. EESTI KEELE OSKUSE ARENDAMINE

Keeleõppepraktikad

Võimalikud küsimused: Kas te arendate praegu oma eesti keele oskust?

Miks te peate eesti keele arendamist enda jaoks oluliseks?

Kuidas te oma eesti keele oskust arendate? Palun kirjeldage oma tavapäraseid viise või harjumusi.

Kas teiõ on mingisuguseid hobisid, mia aitavad keelt õppida?

Millised õppimisviisid teile kõige paremini sobivad? Miks just need?

Mis teid keeleõppes aitab?

Kas on ka takistusi või raskusi? Kui jah, siis milliseid?

Kuidas te saate nende raskustega hakkama?

Развиваете ли Вы в настоящее время свой эстонский язык?

Почему для Вас важно развивать эстонский язык?

Каким образом Вы развиваете свой эстонский язык? Опишите, пожалуйста, свои обычные способы или привычки.

Есть ли у вас какие-то хобби, увлечения, которые помогают вам изучать эстонский язык?

Какие способы обучения подходят Вам больше всего? Почему именно они?

Что помогает Вам в изучении языка?

Есть ли препятствия или трудности? Если да, то какие?

Как вы справляетесь с этими трудностями?

Keeleõpe eri tasemetel

Võimalikud küsimused: Kas keele õppimine kõrgemal tasemel erineb madalamal tasemele keele õppimisest?

Kuidas erineb keele õppimine kõrgemal tasemel madalamal tasemel õppimisest teie kogemuse põhjal?

Отличается ли изучение языка на более высоком уровне от изучения языка на более низком уровне?

Как/Чем, по Вашему опыту, отличается изучение языка на более высоком уровне от изучения на более низком уровне?

Kursused ja keelekasutus

Võimalikud küsimused: Kui oluliseks peate täienduskoolitusi (eesti keele koolituseed) eesti keele kõrgtaseme saavutamisel?

Kui oluline on teie jaoks keele kasutamine väljaspool kursusi?

Насколько важными Вы считаете курсы повышения квалификации (языковые курсы) для достижения высокого уровня эстонского языка?

Насколько важно для Вас использование языка вне языковых курсов?

Arenguvajadused

Võimalikud küsimused: Mis aitaks teie arvates eesti keele oskust veelgi paremini arendada?

Kas on midagi, mida peate keele arendamisel oluliseks, kuid mingil põhjusel ei tee seda?

Miks see nii on?

Что, по Вашему мнению, помогло бы ещё лучше развивать / улучшить знание эстонского языка?

Есть ли что-то важное для развития языка (языковых навыков), что Вы по каким-то причинам не делаете?

Почему?

Toimunud muutused, motivatsioon

Võimalikud küsimused: Kas tunnete, et teie lähenemine keeleõppele on aja jooksul muutunud?

Mis on seda muutust kõige enam mõjutanud?

Kuidas mõjutavad teie töökeskkond ja ühiskondlik olukord motivatsiooni eesti keelt kasutada ja arendada?

Kuidas on teie motivatsioon ajas muutunud?

Vene keeles:

Чувствуете ли Вы, что Ваш подход к изучению языка со временем изменился?

Что больше всего повлияло на эти изменения?

Как Ваша рабочая среда и общественная ситуация влияют на мотивацию использовать и развивать эстонский язык?

Как менялась Ваша мотивация со временем?

Rollid ja kohustused

Võimalikud küsimused: Millised igapäevased rollid ja kohustused (nt ema, õpetaja) mõjutavad teie keeleõppe võimalusi?

Какие повседневные роли и обязанности (например, мать, учитель) влияют на Ваши возможности изучения языка?

Üleminek eestikeelsele õppele

Võimalikud küsimused: Kuidas on üleminek eestikeelsele õppele mõjutanud teie õpetajatööd?

Kas see on mõjutanud teie eesti keele õpinguid? Kuidas?

Как переход на обучение на эстонском языке повлиял на Вашу работу учителем?

Повлиял ли переход на обучение на эстонском языке на ваше изучение эстонского языка?
Как?

III. KEELEEKSAM

Võimalikud küsimused: Kas olete kunagi mõelnud C1-taseme eesti keele eksami sooritamisele?

Kui jah, siis miks pidasite seda oluliseks?

Kui mitte, siis miks ei ole see teie jaoks olnud vajalik?

Задумывались ли Вы когда-либо о сдаче экзамена по эстонскому языку на уровень C1?

Если да, то почему Вы считали это важным?

Если нет, то почему это не было для Вас необходимым?

IV. KEELE ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE

Võimalikud küsimused: Kas see, kuidas te ise keelt õpite, erineb sellest, kuidas te keelt õpetate?

Kas on ka sarnasusi?

Milles seisnevad peamised erinevused?

Отличается ли то, как Вы сами изучаете язык, от того, как Вы его преподаёте?

Есть ли сходства?

В чём заключаются основные различия?

Keeleõppija kogemus enne õpetajaks saamist

Võimalikud küsimused: Palun meenutage ennast keeleõppijana enne õpetajaks saamist.

Kuidas teie arvate, kas teie varasem keele õppimise kogemus on mõjutanud seda, kuidas te praegu ise eesti keelt õpite?

Kuidas Teie arvate, kas teie õpetajakogemus seda, milliseid õppimisviise te valite või eelistate?

Пожалуйста, вспомните себя изучающего язык до того, как Вы стали учителем.

Как вы считаете, ваш предыдущий опыт изучения языков повлиял на то, как Вы сейчас изучаете эстонский язык?

Как Вы считаете, ваш опыт работы учителем влияет на ваш выбор или предпочтение способов изучения языка? Как именно?

V. LÕPETUSEKS

Võimalikud küsimused:

Kuidas teile tundub, kuidas saaks toetada õpetajate eesti keele õpet? Millist tuge teie vajaksite?

Kui mõtleksite teistele õpetajatele, kes soovivad oma eesti keelt arendada:

Milliseid soovitusi annaksite neile?

Kas on midagi, mida sooviksite lisada või rõhutada, mida me veel ei puudutanud, kuid mis on teie arvates oluline?

Если бы Вы подумали о других учителях, которые хотят развивать свой эстонский язык:

Какие рекомендации Вы бы им дали?

Есть ли что-то, что Вы хотели бы добавить или подчеркнуть, о чём мы ещё не говорили, но что, по Вашему мнению, важно?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aleksandr Petrov,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Keeleõpetaja keeleõppestrateegiad: kuidas vene dominantkeelega võõrkeeleõpetajad pürgivad vilunud eesti keele kasutajaks”, mille juhendajad on Kerttu Rozenvalde, Aive Mandel ja Anu Vaagen, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2026