

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Johan Skytte poliitikauuringute instituut

Evelin Kütt

**EESTI KEELE JA KULTUURI
AKADEEMILINE VÄLISÕPE – AJALUGU,
HETKESEIS JA TULEVIKUPERSPEKTIIVID**

Magistritöö

Juhendaja: prof Birute Klaas-Lang

Tartu 2018

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite seisukohad, ning kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

/töö autori allkiri/

Kaitsmine toimub/kuupäev/ kell/kellaaeg/
...../aadress/ auditooriumis/number/.

Retsensent: /nimi/ (...../teaduskraad/),
..... /amet/

Lühikokkuvõte

Käesolev magistritöö on kvalitatiivne uurimus, mille eesmärk on anda ülevaade eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arengust, hetkeseisust ja tulevikuperspektiividest, lähtudes tudengite motivatsioonist õppida eesti keelt ja kultuuri väliskõrgkoolides. Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe nõukogu alustas tööd 2001. aastal ja kolm aastat hiljem kinnitati esimene akadeemilise välisõppe programm. Keele välisõpet on arendatud *ca* 17 aastat, kuid seni on veel vähe uuritud, kes on eesti keelt õppivad üliõpilased ning mis on nende õpingutega alustamise motivatsioon. Uus „Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arenduskava” (SA Archimedes 2018) seab eesmärgiks 1500 eesti keelt ja kultuuri õppivat välistudengit 2028. aastaks. Selle saavutamiseks on vaja jõuda potentsiaalse sihtgrupini, kes on eesti keele õppimisest huvitatud.

Autor otsib oma töös vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- Milline on eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe areng, hetkeseis ja tulevikuperspektiivid Euroopa Liidu ülikoolides?
- Mis motiveerib üliõpilasi õppima eesti keelt ja kultuuri väliskõrgkoolides Euroopa Liidus?
- Kuidas motiveerida üliõpilasi eesti keele ja kultuuri õpingutega jätkama?

Püstitatud uurimisküsimustele vastamiseks kasutas autor nii dokumendianalüüsi kui poolstruktureeritud intervjuusid eesti keelt ja kultuuri õppivate üliõpilastega. Tulemustest selgus, et akadeemilise välisõppe programm käivitus väga edukalt, kuid majanduskriisijärgselt ei ole suudetud planeeritult kasvada ning programmi teisel perioodil oli eesmärk pigem olemasolevate õpetuskohtade säilitamine.

„Euroopa keeleõppe raamdokumendi” järgi on keeleõppe motivatsioon jagatud

- integratiivseks vs. instrumentaalseks,
- sisemiseks vs. välimiseks,
- vajaduseks suhelda.

Kaks esimest on kõige klassikalisemad jaotused motivatsiooniuringutes. Instrumentaalset ja välimist motivatsiooni on võimalik suunata ja tekitada väljastpoolt, kuid sisemine ning integratiivne motivatsioon tekivad õppuri enda sees ning on

minimaalselt väljast mõjutatavad. Integratiivset motivatsiooni võib pidada kõige tugevamaks õppimist käivitavaks ja säilitavaks motivatsiooniks, kuid ei saa eeldada, et kõigil keeleõppijatel see on või tekib.

Uuringu andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis viidi läbi Masaryki ja Turu Ülikoolide eesti keele ja kultuuri üliõpilastega. Tulemustest selgus, et üliõpilasi motiveerib eesti keelt ja kultuuri õppima ühelt poolt huvi Eesti vastu, teisalt aga kohustus valida kõrvaleriala ehk üliõpilastel on nii integratiivne kui ka instrumentaalne motivatsioon. Mõlema motivatsiooniga õppureid iseloomustab aga vähene teadlikkus eesti keele ja kultuuri edasi õppimise võimalustest. Sellest tulenevalt toob töö autor välja, et välisülikoolides tuleks potentsiaalsele sihtgrupile rohkem selgitada eesti keele oskuse eeliseid. Lisaks on siinkohal oluline üliõpilastele välja tuua, et eelist ei anna sugugi ainult väga hea eesti keele oskus – B2 või C1 tase –, nagu nemad arvavad, vaid esialgu piisab ka madalamast tasemest.

Eesti keele ja kultuuri välisõpet ei ole varem süsteemselt ja katvalt uuritud, nii et edaspidi tasub kaaluda ka teema uurimist kvantitatiivselt väliskõrgkoolides üle maailma, kus õpetatakse eesti keelt ja kultuuri. Käesolevas magistritöös ei ole uuritud õppejõudude hoiakuid eesti keele ja kultuuri õppimise ja õpetamise suhtes, kuid kvalitatiivselt tasub uurida ka seda dimensiooni, sest õppejõududel on õppurite motivatsiooni tekitamises oluline roll ning nende vaatenurk annab kindlasti juurde olulist teadmist.

Sisukord

Sissejuhatus.....	7
1. Teoreetiline käsitlus	13
1.1 Keeleõppe lähtekohad	13
1.2 Motivatsiooniteooria	14
1.3 Eesti keele ja kultuuri välisõppe ajalugu ja hetkeseis.....	24
2. Metodoloogia	30
2.1 Uurimisprotsessi kirjeldus.....	30
2.2 Meetod.....	32
2.3 Valimi kirjeldus	33
3. Tulemused.....	35
3.1 Intervjuude tulemused.....	35
4. Järeldused ja ettepanekud.....	60
4.1 Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõpe Euroopa Liidu ülikoolides.....	60
4.2 Üliõpilaste motivatsioon eesti keele ja kultuuri õppimisel	60
4.3 Eesti keele ja kultuuri välisõppe areng	62
4.4 Ettepanekud.....	63
4.5 Soovitused tulevasteks uurimusteks	64
Kokkuvõte.....	66
Kasutatud materjalid.....	70
Lisad	78
Summary.....	86

Mõistete ja lühendite loetelu

Eesti keele ja kultuuri akadeemiline välisõpe – väljaspool Eestit toimuv pidev eesti keele ja kultuuri kõrgkooliõpe ning selle tugitegevused Eestis ning mujal. Akadeemilise välisõppe raames saadetakse väliskõrgkoolidesse eesti keele ja kultuuri lektoreid ning jagatakse stipendiume ja õppevara, toetades seeläbi eesti keele õppimist ja õpetamist üle kogu maailma.

Välisõppekeskus – välisriigi kõrgkoolis tegutsev üksus, mis teostab vahetult eesti keele välisõppe rakendusalaselt kuuluvat õpet, või väljaspool Eestit asuv mäluasutus, milles sisalduvat Eesti-ainelist õppe- ja teabevara kasutatakse välisõppes.

EKKAV – eesti keele ja kultuuri akadeemiline välisõpe

SA – sihtasutus

EAS – Ettevõtluse Arendamise Sihtasutus

YFU – Youth For Understanding

EL – Euroopa Liit

Erasmus+ – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

Dora Pluss – tegevus „Kõrghariduse rahvusvahelistumine, mobiilsuse ja järelkasvu toetamine”

CIMO – The Centre for International Mobility, mis kuulub Soome Haridus- ja Kultuuriministeeriumile.

Sissejuhatus

Iga uus keel, mille Sa selgeks saad, annab Sulle uue elu.

Kui oskad vaid üht keelt, elad vaid korra.

(Tšehhi vanasõna)

Eesti keele kohta kuuleb sageli, et see on salakeel või lausa haldjakeel. Valdur Mikita (2008: 124) on eesti keele kohta öelnud, et tegu on „ühiselt jagatud maagilisevõitu igatsusega” ja ka rahvasuus on levinud legend, et eesti keel võitis kord ülemaailmsel ilusaima keele konkursil teise koha (itaalia keele järel) lausega „Sõida tasa üle silla”. Versioone selle võistluse toimumisest on erinevaid, kuid paraku tuleb tunnistada, et sellist võistlust ei ole siiski pigem toimunud.

Samuti ollakse uhke faktide üle, et eesti keel on oma 14 käände, tulevikuvormita ja sooneutraalsena võrdlemisi unikaalne, ning arvatakse, et seda on keeruline omandada. Tegelikuses ei sõltu keeleomandamise kiirus või kergus üldse sellest, kui palju on keeles käändeid. On tõestatud, et rohkema grammatikaga keeled (nt türgi ja soome keel) omandatakse kiiremini kui vähema grammatikaga keeled (nt prantsuse ja inglise keel). (Argus 2015)

Selleks, et eesti keele ilu ja valu siiski välismaalastele tõestada, lõbustatakse neid keeleväanajatega nagu „Ulata üks õlu üle Ülo õe Ülle õla” või „Kuula, kulla külanaine – kuuled külla tulnud vaimel!”. Viimane valiti 2008. aasta keeletalgutel üheks eesti keele kõige iseloomulikumaks ja huvitavamaks kõlaga lauseks. Vaatamata sellele, et eesti keelest räägitakse kui raskelt omandatavast keelest, on praegu eesti keele ja kultuuri õppijaid maailma ülikoolides *ca* 1000. (SA Archimedes 2018)

Keeled on väga oluline Euroopa Liidu ressurss. Mitmekeelsus on nii Euroopa Liidu tugevus kui nõrkus. Euroopa Liidus on kolm erinevat tähestikku, 24 ametlikku keelt ning 60 piirkondlikku ja vähemuskeelt, mida kasutab umbes 40 miljonit EL-i kodanikku (Euroopa Liit 2018). Mitmed Euroopa Liidu ametlikud keeled on n-ö maailmakeeled (nt inglise, prantsuse ja portugali keel), mille oskus on eelis maailma mastaabis. Teisalt, Euroopa Liidus „on juriidiliselt kõik ametlikud keeled võrdsed ja EL-i õigusaktide keeleversioonid autentset, eelisseisundis ei ole ükski” (Pisuke 2015), mis tähendab, et Euroopa Liidu Asutuste Tõlkekeskuse eelarve 2018. aastal on *ca* 47,7 miljonit eurot ning tänanu on plaan tõlkida üle 760 000 lehekülje (Estopace 2017). Samal ajal on teadlaste

hinnangul Euroopa keelelise mitmekesisuse aspektist väga vaene – kui arvestada vaid autohtoonseid keeli, on Euroopas vaid 3% maailmas kõneldavatest keeltest ehk *ca* 275 keelt, millest üle poolte on endistes Nõukogude Liidu liikmesriikides (Skuttnabb-Kangas 2002: 7). Liikuvuse ja kultuuridevahelise mõistmise edendamise püüdluste raames on EL määranud keeleõppe tähtsaks prioriteediks ning rahastab selles valdkonnas arvukaid programme ja projekte. Lisaks on mitmekeelsus Liidu jaoks oluline Euroopa konkurentsivõime element. Seetõttu on üks EL-i keelepoliitika eesmärke, et iga Euroopa kodanik peaks lisaks emakeelele valdama veel kaht keelt. (Euroopa Ühenduste Komisjon 2008)

Eesmärk, et Euroopa Liidu kodanikud oskaksid vähemalt kaht võõrkeelt, lepiti kokku juba Barcelona tippkohtumisel 2002. aastal. Tippkohtumisel sõnastatud ambitsioonikas eesmärk oli plaanis saavutada keeleõppe alustamisega väga varakult (Barcelona European Council 2002: 19). Euroopa Nõukogu avaldas 2002. aastal resolutsiooni keelelise mitmekesisuse ja keeleõppe soodustamise kohta. Resolutsioonis rõhutatakse, et keeleoskus on üks põhioskusi, mida iga kodanik vajab, et osaleda tõhusalt Euroopa teadmistepõhises ühiskonnas ja mis seeläbi hõlbustab nii integreerumist ühiskonda kui ka sotsiaalset sidusust.

Mitmekeelsusele hakati eriti suurt rõhku pöörama enne suurt laienemist 2004. aastal, mil EL-i keelte hulka lisandus üheksa uut keelt, ning pärast järgmist laienemist 2007. aastal, kui liitu lisandus ka uus tähestik. 2003. aastal koostas komisjon tegevusplaani, millega kutsus üles riiklikke, piirkondlikke ja kohalikke ametiasutusi tegema jõupingutusi keeleõppe ja keelelise mitmekesisuse edendamisel. Tegevusplaani järgi on kõrgkoolidel võtmeroll ühiskondliku ja individuaalse mitmekeelsuse arendamises ning kõik üliõpilased peaksid oma õpingute jooksul õppima ka välismaal, eelistatavalt võõrkeeles, vähemalt ühe semestri ning omandama õpingute käigus võõrkeeleskuse. (Euroopa Komisjon 2003) Kõrghariduses on eesmärgi toetamiseks Euroopa Liidul tõhus Erasmus+ programm, mis on hariduse, koolituse, noorte ja spordi toetusprogramm. Programmi eelarve on üle 14,7 miljardi euro ja see on rakendatav aastani 2020. Programmi eesmärk on toetada majanduskasvu, tööhõivet ning sotsiaalset võrdsust, kaasatust, strateegia „Euroopa 2020” elluviimist ja „Haridus ja koolitus 2020” eesmärkide saavutamist. (Euroopa Komisjon 2017)

Euroopa mitmekeelsuse raamstrateegias (Euroopa Ühenduste Komisjon 2005) toodi mitmekeelsuse soosimise põhjusena välja, et oskus suhelda rohkem kui ühes keeles julgustab meid avama end teiste rahvaste kultuuridele ja maailmavaadetele. Samuti parandab see keeleõppija emakeeleoskust. Kõige olulisem on siiski EL-i konkurentsivõimelisus ajal, mil ülemaailmsetes turundus- ja müügistrateegiates on kultuuridevahelise suhtlemise oskused üha olulisemad. Euroopa Ühenduste Komisjon (2005: 8) toob esile, et „ühtse turu tõhusamaks toimimiseks peab liidu tööjõud olema liikuvam”. Pidevalt areneva ja muutuva tööturu kontekstis on vaja tegeleda töötajate arendamisega ning ühe baasoskuse nimetatakse võõrkeelteoskust (Euroopa Komisjon 2018d), sest üks prioriteete on Euroopa kodanike oskuste vastavusse viimine tööturu vajadustega kooskõlas strateegia „Euroopa 2020” eesmärkidega (Euroopa Komisjon 2018b).

Subjektiivselt on mitmekeelsuse eeliste tajumine kõigile teada, kuid objektiivselt võib olla keeruline mõista miljardite eurode investeerimist hariduse, koolituse, noorte ja spordi toetusprogrammi. „Aastal 2007 palus komisjon prantsuse-liibüa kirjaniku Amin Maaloufi juhatusel tegutseval haritlaste rühmal arutleda, milline võiks olla mitmekeelsuse panus kultuuridevahelisse dialoogi. Rühma aruandes rõhutatakse, et keeled on meie identiteedi oluline osa ning et keeleoskus on sotsiaalse ühtekuuluvuse ja integratsiooni seisukohalt hädavajalik. /.../ Lähtudes eesmärgist „emakeel pluss kaks võõrkeelt”, peaks iga kodanik lisaks sellele, et omandab keele rahvusvaliseks suhtluseks, suutma kasutada ka nn isiklikku võõrkeelt adoptiivkeelt ehk omaksvõetud keelt. Seejuures ei tuleks keskenduda üksnes grammatika õppimisele, vaid tuleks õppida sügavamalt tundma ka vastavat kultuuri, kirjandust, ajalugu ja rahvast, kes seda keelt räägib.” (Euroopa ühendused 2009: 8) Erasmus+ programm on kindlasti üks võimalus selleks, et õppuritel tekiks võimalus õppida ka väiksema kõnelejaskonnaga keeli. Põhjalikum ülevaade Euroopa Liidu keelepoliitikast on leitav Lisast 2.

Statistiliselt on olemas hea ülevaade eurooplaste keeleoskusest, kuid puudub teadmine, kuidas ja millal on võõrkeel omandatud. Kõige enam osatakse võõrkeelena inglise, hispaania ja saksa keelt. Oluline on välja tuua, et suhtlustasandil oskab mõnes riigis Euroopa suurimaid ametlikke keeli vaid 1% rahvastikust. Näiteks Eestis on sellisteks keelteks nii prantsuse kui hispaania keel, nagu ka Lätis ja Leedus. (Eurobarometer 2012)

See näitab, et isegi suurte võõrkeelte oskuse jaotumine riigiti on ebahütlane, rääkimata väikestest keeltest. Samast uuringust nähtub, et võrreldes 2005. aastaga on võõrkeeleoskus liikmesriikide kodanikel vähenenud. 2005. aastal ei osanud suhtlustasandil mitte ühtegi võõrkeelt 44% eurooplastest, kuid 2012. aastal oli see näitaja 46%.

Kuna keeled ei ole kunagi ajaloos nii kiiresti kadunud kui praegu (Skattnabb-Kangas 2002), siis on igati õigustatud mure eesti keele kestlikkuse pärast. Samas kuulub eesti keel 400 suurima kasutajaskonnaga keele hulka maailma 7099 keele seast (Ethnologue 2017). 2016. aasta alguses elas Eestis 883 707 eesti keelt emakeelena rääkivat inimest (Statistikaamet 2017), kuid Eesti inimarengu aruande 2016/2017 järgi võib eestlasi maailmas olla veel 150 000–200 000. Kokku on eesti keele kõnelejaid maailmas üle 1 144 000.

Eesti jaoks on keele ja kultuuri õpetamine välismaal ka väga hea pehme diplomaatia (ingl *public diplomacy* või *soft power*) vahend. „Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe programmis 2005–2010” on välja toodud, et eesti keele ja kultuuri õpetamine maailmas aitab kujundada soodsat suhtumist Eestisse ja seeläbi tugevdada riigi vaimset julgeolekut (Eesti keele ja... 2004). Sellisel pehmel diplomaatial on mitu olulist tahku. Esiteks „on avaliku diplomaatia peamine eesmärk luua ning hoida sihtriikides enda loodud ideaaliga sobivat mainet” (Karmin 2011: 16), kuid Eesti jaoks on isegi olulisem riigi tuntuse kasvatamine, sest 2017. aastal EAS-i tellitud ja Kantar Emori (2017) läbi viidud uuringust ilmnes tõsiasi, et Eestit teatakse hästi lähinaabrite või ajalooliselt lähedal olevate riikide (nt Soome, Venemaa, Rootsi ja Saksamaa) seas, kuid teiste teadmised on pigem kesised (nt Holland ja Norra).

Eesti keele ja kultuuri välisõppe nõukogu alustas tööd 2001. aastal ning esimese riikliku programmiga alustades 2005. aastal sai eesti keelt ja kultuuri õppida üle maailma 38 ülikoolis (Eesti keele ja... 2004). Käesoleval õppeaastal saab eesti keelt õppida 30 kõrgharidusasutuses (SA Archimedes 2018), mis tähendab, et 17 aastaga on eesti keelt õpetavate kõrgkoolide arv vähenenud. Üliõpilaste arv on küll nende aastate jooksul mõnevõrra kasvanud, kuid eesmärgiks seatud eesti keele üliõpilaste arvu kasvatamine 1500-ni 2028. aastaks võib olla problemaatiline. Samal ajal puudub programmis konkreetne visioon, mida kavatsetakse teha teisiti võrreldes senisega, et eesmärk

saavutada ning motiveerida üliõpilasi alustama (ning jätkama) eesti keele ja kultuuri õpingutega.

2018. aasta seisuga õpetatakse eesti keelt ja kultuuri üle maailma enam kui 30 kõrgkoolis, sh üheksas ülikoolis õpetavad Eestist lähetatud lektorid (SA Archimedes 2018), sellest tulenevalt on keeleõppe kvaliteet ja olud teada nii SA Archimedesele kui Haridus- ja Teadusministeeriumile. Oluliselt vähem teatakse aga üliõpilastest ja põhjustest, miks nad on otsustanud eesti keelt ja kultuuri õppima hakata. Eesti riik pakub eesti keelt ja kultuuri õppivatele üliõpilastele erinevaid stipendiume ja koolitusi, kuid tegelikkuses pole riigil ülevaadet keelt ja kultuuri õppivate üliõpilaste õpimotivatsioonist. Sellest tulenevalt on sõnastatud käesoleva magistritöö uurimisprobleem järgmiselt: Eesti riik investeerib välismaalaste eesti keele õppesse, kuid puudub teadmine üliõpilaste õpingutega alustamise motivatsioonist ning seetõttu ei teata ka, kuidas motiveerida üliõpilasi õpingutega jätkama. Varem ei ole eesti keele akadeemilist välisõpet ja selle ajalugu magistritöö ulatuses uuritud. Antud uurimistöo keskendub eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe ajaloole ja arengule Euroopa Liidu ülikoolides, üliõpilaste motivatsioonile eesti keelt ja kultuuri õppida ning võimalustele, kuidas parandada eesti keele ja kultuuri õpet nii, et võimalikult efektiivselt kasutada riigi toetusi. Sellest tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Milline on eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe areng, hetkeseis ja tulevikuperspektiivid Euroopa Liidu ülikoolides?
- Mis motiveerib üliõpilasi õppima eesti keelt ja kultuuri väliskõrgkoolides Euroopa Liidus?
- Kuidas motiveerida üliõpilasi eesti keele ja kultuuri õpingutega jätkama?

Magistritöö eesmärk on anda ülevaade eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arengust, hetkeseisust ja tulevikuperspektiividest, lähtudes tudengite motivatsioonist õppida eesti keelt ja kultuuri.

Uurimisprobleemist, -küsimustest ning eesmärgist lähtuvalt on antud töös püstitatud järgmised uurimisülesanded.

- Kõigepealt annab töö autor ülevaate võõrkeeleõppega seotud terminitest ning teeb kokkuvõtte lähtekeele mõjust eesti keele õppes (ptk 1.1). Järgmises alapeatükis selgitatakse, millised on võõrkeeleõppe probleemid ja väljakutsed

motivatsiooniteooriale tuginedes (ptk 1.2), sest motivatsioon on üks olulisemaid tegureid keeleõppes. Kolmandas alapeatükis annab autor kõigepealt ülevaate Eesti keelepoliitilistest eesmärkidest, kus fookuses on eesti keele ja kultuuri akadeemiline välisõpe (ptk 1.3). Samuti annab töö autor selles peatükis ülevaate eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe ajaloost ning jõuab ka valdkonna hetkeseisu ja väljakutseteni.

- Teises peatükis annab töö autor põhjaliku ülevaate uurimisprotsessist (ptk 2.1) ja meetodist (ptk 2.2). Kolmandas alapeatükis kirjeldab autor põhjalikult valimit (ptk 2.3), viidates ka Lisale 3.
- Kolmandas peatükis annab autor ülevaate tulemustest, kirjeldades alapeatükkidena tekkinud teemasid ja nende kategooriaid (ptk 3.1). Peatüki võtab kokku empiirika ja teooria süntees (Tabel 1).
- Viimaks teeb autor järeldused ning ettepanekud (ptk 4). Alapeatükkidena vastab autor uurimisküsimustele (ptk-d 4.1–4.3), teeb ettepanekud (ptk 4.4) ja annab soovitusel tulevasteks uurimusteks (ptk 4.5).

1. Teoreetiline käsitlus

Käesolevas peatükis annab autor põgusa ülevaate keeleõppega seotud olulisematest terminitest, lähtekeele mõjust sihtkeele ehk eesti keele õppes ning keele õppimisest ülikoolis. Kuna töö teoreetiline raamistik on motivatsiooniteooria, siis teises alapeatükis teeb töö autor põhjaliku kokkuvõtte erinevatest motivatsiooniteooriatest, keskendudes integratiivsele, instrumentaalsele, sisemisele ja välimisele motivatsioonile ning vajadusele suhelda kui motiivile. Viimases alapeatükis analüüsib autor EKKAV-i programme, andes nii ülevaate programmide arengust ja hetkeseisust.

1.1 Keeleõppe lähtekohad

Emakeel (ingl *native language*) on inimese esimene keel, mis ei pruugi olla tema ema keel, kuid selle keele omandab ta lapseas matkimise ja harjutamisega (Kaplinski 2008). Emakeelt omandades kujundab laps ise süsteemi ümbritseva keelekasutuse põhjal ja sellest keelest kujuneb lähtekeel edasiste keelte omandamiseks (Kaivapalu 2007: 16).

Teise keele (ingl *second language*) all mõistetakse enamasti „emakeelest erinevat keelt, mille kasutuskeskkond on õppija asukohamaal ja mis harilikult omandatakse emakeele järel teise keelena” (Vare 1998: 40). Inglise keeles mõistetakse siiski *second language* all üldiselt kõiki keeli, mis ei ole esimene keel. Teist keelt on võimalik omandada võõrkeeleõpetuse meetoditega. (Ellis 2008: 5)

Võõrkeele (ingl *foreign language*) kasutuskeskkond on väljaspool asukohariiki ning seda õpitakse valdavalt klassiruumis (Vare 1998: 40). Antud töö kontekstis on Euroopa Liidu ülikoolides õppides eesti keel võõrkeel.

Lisaks teevad teadlased vahet ka teise keele omandamise (ingl *acquisition*) ja õppimise (ingl *learning*) vahel. Erialakirjanduses kasutatakse ka keeleõppest kirjutades rohkem teise keele omandamist (ingl *second language acquisition*). „Teise keele omandamine toimub loomulikus keelekeskkonnas ja ei pruugi olla juhendatud. Teise keele õppimine on aga juhitud teadlik tegevus.” (Sajavaara 1999: 75; Urb: 1 kaudu) Teoreetikute järgi on individuaalsed erinevused õppimise tulemus ja keeleõppurite puhul on raske eristada, mis on omandatud ja mis õpitud (Franken 2007: 14).

Sihtkeeleõppes on eeliseks rohkem kui ühe teise keele oskus, sest isegi kui varem õpitud keeled ja sihtkeel ei ole ühes keeleperes ning kultuurid ei ole ajalooliselt tihedates suhetes

olnud, annab iga keele oskus eelise järgmise keele õppimiseks. Näiteks Ringbom (2003) on kirjutanud essee '*If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili*', milles selgitab, et kuigi suahiili keel kuulub bantu keelte ja soome keel soomeugri keelte hulka, on neil sellele vaatamata mitmeid sarnasusi. Mõlemad keeled on aglutinatiivsed ehk sõnavormide moodustumisviis on morfeemide ehk juurte liitmise teel nii, et nende piirid jäävad selgeks. Samuti on mõlemas keeles täishäälikud domineerivad. Lisaks on mitmed suahiili keele sõnad laenatud inglise keelest, nii et avatud meeltega keeleõppija, kes oskab ka inglise keelt, võib lihtsalt leida sarnasusi. (Ringbom 2003; De Angelis 2007: 26–27 kaudu)

Iga keele oskus avab uusi võimalusi ja erinevate keelte oskus parandab inimese positsiooni tööturul, sest üha enam vajatakse erinevatesse ametitesse mitme keele kõnelejaid (Lipasti, Pajusalu 2013: 7), eriti tänapäeva Euroopas. Lisaks on katsed tõestanud, et „püsivalt mitut keelt kõnelevad inimesed suudavad ka muudes valdkondades kergemini ühelt ülesandelt teisele ümber lülituda.” (Lipasti, Pajusalu 2013: 7) Mitme keele pidev kasutamine treenib aju ning tänu sellele toimub ka vananemine aeglasemalt. (Lipasti, Pajusalu 2013: 7) Õppurite keskendumisvõime sõltub vanusest – mida noorem on keeleõppija, seda lühemat aega suudab ta keskenduda. Vaid õigest õpetamisest ja õppimisest keele omandamiseks ei piisa, sest peab tekkima oskus, julgus ja tahe keelt kasutada. Keele omandamiseks on vajalik teha palju iseseisvalt tööd, sest vaid neli tundi nädalas ülikoolis ei ole piisav ning tudengitele on vaja praktikat. (Kleinschroth 2002: 15)

1.2 Motivatsiooniteooria

Magistritöö teoreetilise raamistikuna on kasutatud võõrkeeleõppe motivatsiooniteooriat. Euroopa Liit ja Eesti võivad keeleõppeks sõnastada strateegiaid, resolutsioone, samuti direktiive, määruseid ja otsuseid, kuid õppimise käivitab siiski keeleõppija motivatsioon.

Eestis on varem uuritud pigem eesti keele õppimise motivatsiooni vene emakeelega inimeste seas – näiteks Julia Kudrenko (2016) bakalaureusetöö „Eesti keele õppe motivatsioonist vene õppekeelega koolide õpilaste hulgas”, Ljudmilla Limantova (2013) magistritöö „Kinnipeetavate eesti keele õppe motivatsioon Tartu vanglas”, Olga Borissenko (2009) magistritöö „Eesti keele õppe motivatsioon Tartu vene õppekeelega koolides” ja Kalle Kuusiku (2014) lõputöö „Venekeelsete politseiametnike eesti keele

õppimise motivatsioon Ida prefektuuri näitel”. Välismaalaste eesti keele õppimise motivatsiooni on uurinud Liis Reile (2016) oma bakalaureusetöös „Tartu Ülikooli välistudengite motivatsioon ja hoiakud eesti keele õppes”.

Motivatsiooniteooriaid on erinevaid, kuid kõige levinumad lähtuvad vastanditepaaridest integratiivne vs. instrumentaalne ning sisemine vs. välimine. Ka „Euroopa keeleõppe raamdokumendis” (2007) on motivatsioon jaotatud

- a) sisemiseks vs. välimiseks,
- b) instrumentaalseks vs. integratiivseks,
- c) vajadus suhelda kui motiiv.

Viimane, vajadus suhelda kui motiiv, on kahe eelneva vastanditepaari kõrval oluline, sest eesti keelt saab õppida vähestes välismaa üldhariduskoolides. Tihti on aga võõrkeeleõppe motivatsioonis olulisel kohal perekonnapärand ning tudengite motivatsioon on tutvuda oma lähedaste keele ja kultuuriga (Leaver, Ehrman & Shekhtman 2005: 8). Teisalt, globaliseeruv maailmas on üha tavalisemad olukorrad, kus inimestel tekib isiklikel põhjustel vajadus õppida keelt.

Nõukogu seisukoha järgi peaksid kõik keeleõppe valdkonnas osalejad lähtuma oma töös eeskätt õppurist ehk tema vajadustest, motivatsioonist, omadustest ja võimalustest. Keeleõppe raamdokumendis (2007) keskendutakse keeleõppe ülesannete raskuse selgitamisel õppurite motivatsioonile. „Pühendumist soodustavad sisemised motiivid, mille taga on huvi ülesande vastu või selle ilmselge olulisus õppija jaoks – näiteks võib sellest kasu olla igapäevaelus või muude ülesannete sooritamisel (ülesannete sidusus). Ka välimised motiivid võivad mängida teatud rolli, kui panna õppija näiteks mingite väliste mõjurite abil ülesannet täitma”. (Euroopa Nõukogu 2007: 180) Teksti vastuvõtmise juures selgitatakse samuti „kui õppijal on isiklik huvi teksti sisu vastu, on tal suur motivatsioon tekstist aru saada ja see aitab tal teha jõupingutusi (kuigi see ei tingi otseselt arusaamist)” (Euroopa Nõukogu 2007: 185).

Magistritöö teoreetilise raamistiku loomisel ning poolstruktureeritud intervjuu koostamisel lähtus autor just raamstrateegias toodud jaotusest. Nagu eelnevalt öeldud, siis kaks esimest jaotust on kõige levinumad lähenemised, kuid kolmas ehk vajadus suhelda ei kvalifitseeru klassikaliste motivatsiooniteooriate alla.

1.2.1 Täiskasvanute motivatsioon võõrkeeleõppes

Motivatsioon mõjutab keeleõpet selles aspektis, „kui palju jõupingutusi keeleõppijad kulutavad keele omandamisele. Motivatsioon on tihti see võti, mis mõjutab keele omandamist.” (Kirss, Karu 2009: 10) Euroopa Liidul ja Eestil on küll motivatsioon keeleõpet edendada, kuid ka liikmesriikide kodanikel peaks olema motivatsioon keelt õppida. Paljud motivatsiooniuurijad on keskendunud õpilaste eneseusule, väärtustele, eesmärkidele ja kuidas need on seotud õpilaste saavutuskäitumisega, nagu valikud, püsivus ja sooritus. Kuna rõhk on inimesel endal, siis on uuringud keskendunud motivatsioonile iseloomulikult isikule. (Maehr & Zusho 2009; Ryan & Deci 2009; Schiefele 2009; Schunk & Pajares 2009; Wigfield & Eccles 2002; Wigfield, Tonks & Klauda 2009: kaudu)

Teisalt on motivatsioonile ja õppimisele olulised ka sotsiaalsed mõjutused (Ladd, Herald-Brown & Kochel 2009). Dörnyei (2001: 184) järgi ei ole ükski õppimise olukord täpselt sama võrreldes teisega. Igal inimesel toimub uue keele omandamine erinevalt, mis tuleneb erinevatest kogemustest, sotsiaalsest taustast, kuid ka näiteks lihtsalt erinevast keeleõppestrateegiast (Ellis 2008: 5). Tugevalt motiveeritud üliõpilane õpib keelt iga meetodi järgi, samal ajal kui mitte motiveeritud õppurid kukuvad läbi ka kõige tulemuslikuma meetodi järgi õppides (Signan 1983; Szalek 2004; 51; Włosowicz 2013: 78 kaudu).

Motivatsioon ei ole midagi jäävat. Kui õppur on õpingute alguses väga motiveeritud, ei tähenda see püsivat motiveeritust õpingute vältel. Oluline aspekt õppuri ja motiveerituse vahel on, kuivõrd üliõpilane näeb ja tunnetab oma arengut (Ellis 2008: 688). Williams ja Burden (1997) eristavad kolme motivatsioonifaasi:

- a) põhjus midagi teha,
- b) otsus midagi teha,
- c) jätkuva pingutamise säilitamine. (Williams & Burden, 1997; Ellis 2008: 688 kaudu)

Herdina ja Jessneri (2002) järgi on motivatsioon seotud tajutava keeleoskusega: kui keeleoskus on liiga madal, siis võib üliõpilane heituda; kui keeleoskus on aga liige kõrge,

võib üliõpilane lõpetada keele õppimise (Herdina & Jessner 2002; Włosowicz 2013: 78 kaudu).

Magistritöös on võetud eelduseks, et üliõpilasele lähenetakse kui täiskasvanud keeleõppijale. Brown (2007: 105) toob välja, et täiskasvanutel on lihtsam järgida reegleid, nad suudavad pikemalt keskenduda õppetööle ja materjalidele, mis ei pruugi nende jaoks huvitavad olla. Väga oluline on, et täiskasvanutesse ei suhtuta nagu lastesse ning jäetakse neile võimalikult palju valikuvõimalusi.

1.2.2 Välimine vs. sisemine motivatsioon

Sisemist (ingl *intrinsic*) ja välimist (ingl *extrinsic*) motivatsiooni aetakse tihti segamini integratiivse ja instrumentaalse motivatsiooniga (vt ptk 1.2.3), kuid tegu on täiesti erinevate valdkondadega, sest sisemine ja välimine motivatsioon on katkematu ahel, mis ulatub sügavalt sisemistest eesmärkidest kuni kaugete väliste hüvedeni. (Brown 2007: 88)

Mõnes olukorras ei pruugi määravad olla õppuri üldised eesmärgid keeleõppes ja neil ei ole ka eristavaid hoiakuid nagu positiivsed vs. negatiivsed tunded sihtkeele vastu, kuid see ei tähenda, et nad ei oleks motiveeritud (Ellis 2000: 76). Deci (1975) järgi on sisemine motivatsioon jada motiveeritud tegevusi, millel ei ole otsest tasu peale tegevuse enda. Õppurid soovivad tegeleda keeleõppega ega oota muud tasu. Tasuna võib mõista õppuri enda oskuste ja teadmiste paranemist. (Deci 1975; Brown 2007: 88 kaudu) Keeleõppijate jaoks võivad näiteks kodused tööd ja keeleõppe ülesanded olla sisemiselt motiveerivad ning nende uudishimu tuleb õigesti ära kasutada (Ellis 2000: 76). Deci ja Ryani (1985) järgi on oluline märksõna sisemise motivatsiooni puhul õnn – valitud keelt õpitakse, sest kogu protsess muudab õppuri õnnelikuks (Deci & Ryan 1985; Leaver, Ehrman & Shekhtman 2005: 104 kaudu). Siiski ei pruugi õppuril olla sihtkeele vastu ei positiivset ega negatiivset suhtumist (Dörnyei 2001; Isabelli-García 2005: 233 kaudu).

Välimiselt motiveerivad aspektid tulevad seevastu väljastpoolt ja ei sõltu õppijast endast. Tüüpilised välised motiveerivad tasud on raha, auhinnad, hinded, kuid ka erinev tagasiside. Isegi karistuste või negatiivse tagasiside vältimine on välimine motivatsioon. Uuringud toovad välja, et välimine mõjutaja positiivne tagasiside mõjutab ka sisemist motivatsiooni, mõjutades õppuri enesekindlust ja –tunnet. Teistel välimistel motivaatoritel ei ole pikaajalist efekti. (Brown 2007: 88–89)

Sisemine ja välimine motivatsioon võivad kattuda, kui näiteks töö või eksam on osa karjäärist, mis on õppuri jaoks oluline, või kui need on osa kraadiõppest, mis üliõpilasele üldiselt meeldib. Sellisel juhul on eksam aine läbimiseks üliõpilasele välimine motivaator, aga õppeprogramm ise on siiski positiivne ning sisemine motivaator (Leaver, Ehrman & Shekhtman 2005: 104).

Uuringute järgi on pikas perspektiivis kasulikum sisemine motivatsioon. Piaget (1972) leiab, et inimestele meeldib, kui neil on väljakutseid, millega tegeleda, ning seetõttu nähakse ka ebakindlust, ebakõla ja tasakaalutust motivatsioonina (Piaget 1972; Brown 2007: 89 kaudu).

1.2.3 Integratiivne vs. instrumentaalne

Integratiivse motivatsiooniga (ingl *integrative motivation*) keeleõppijal on huvi suhelda sihtkeele kõnelejatega ja sarnaneda nendega. Ta soovib õppida tundma sihtkeele riigi kultuuri, on avatud selle kultuuri eripäradele ning austab seda. (Ellis 2000; Dörnyei 2001) Integratiivse motivatsiooniga õppurid samastavad end sihtkeele kõnelejatega. Integratiivse teooriaga pole põhivoolu motivatsioonipsühholoogiaga palju paralleele ja selle täpset olemust on keeruline defineerida, sest sellel on erinevaid tähendusi erinevatele indiviididele. Integratiivse motivatsiooni põhiline aspekt on psühholoogiline ja emotsionaalne suhestumine teise keele kogukonnaga (Gardner 2001; Dörnyei 2003: 5 kaudu).

Gardner (2001) uskus, et kõrgeim ja hõlpsaim motivatsioonivorm ongi just integratiivne motivatsioon, mis saavutatakse vaid kolme tingimuse koosmõjul: 1) eelnev motivatsioon on kõrge; 2) motivatsiooni kvantiteet ehk pingutamine, nautimine ning investeerimine on paigas; 3) suhtumine õpiolukorda on positiivne. (Gardner 2001; Ortega 2009: 171 kaudu)

Integratiivse motivatsiooni puhul tuuakse näitena Kanada ingliskeelse kõnelejaskonna huvi prantsuskeelse Kanada ja selle esindajate vastu – prantsuse keel õpitakse ära eesmärgiga mõista kaasmaalasi. (Gardner 2001: 2)

Integratiivse motivatsiooni kriitikud toovad aga välja, et tänapäeva globaliseerunud maailmas on integratiivsus problemaatiline, sest Annetti (2002) järgi tunnevad inimesed survet arendada endas välja mitmekultuuriline identiteet, sest peavad olema osa nii kohalikust kultuurist kui ka rahvusvahelisest (Annett 2002; Dörnyei 2009: 24; Włosowicz 2013: 79 kaudu).

Integratiivse motivatsiooni miinusena on ka keeruline ette kujutada, et mitut keelt õppiv tudeng tunneb integratiivset motivatsiooni kõigi keelte puhul. Integratiivne motivatsioon on küll justkui ideaal, kuid ei saa oodata, et üliõpilasel tekib integratiivne motivatsioon. Selle asemel võiks õppur keskenduda pigem mitmekeelsuse eelistele. Seetõttu on integratiivne motivatsioon tõenäoline just teise keele õppes ja mitmesse kultuuri integreerumine on pigem erandlik. (Włosowicz 2013: 80)

Instrumentaalse motivatsiooniga (ingl *instrumental motivation*) õppuritel on teise keele õppimiseks kindel põhjus: eksami läbimine, parema töökoha saamine või näiteks ülikooli sissesaamine (Ellis 2000; Dörnyei 2001). Täiskasvanud õppurite puhul võib tegu olla instrumentaalse motivatsiooniga, kui nad soovivad saada näiteks paremat töökohta ja kõrgemat palka. Teisalt on instrumentaalse motivatsiooniga tegu ka siis, kui õpitakse vaid heade hinnete nimel ning aine läbimiseks. (Ellis 2000: 75)

Uuringud on näidanud, et 6–10-aastased lapsed on pigem positiivselt meelestatud keeleõppesse, kuid vanusega võib suhtumine muutuda negatiivsemaks, sest õpinguid mõtestatakse rohkem lahti. Näiteks Chamber (2000) korraldas uuringu briti õpilaste seas, kes õppisid saksa keelt, ja saksa õpilaste seas, kes õppisid inglise keelt. 77,3% 13-aastastest brittidest ütlesid, et nad pigem ei õpiks saksa keelt, kui see ei oleks kohustuslik, kuid vaid 33,3% sakslastest ütlesid, et nad ei õpiks inglise keelt. (Chamber 2000; Tragant 2006: 238 kaudu) Suhtumises mängib olulist rolli nii heade hinnete poole püüdlamine (Glowka 1989) kui ka saksa õpilaste teadmine, et inglise keele oskusega ei pruugi nad saada ülikooli.

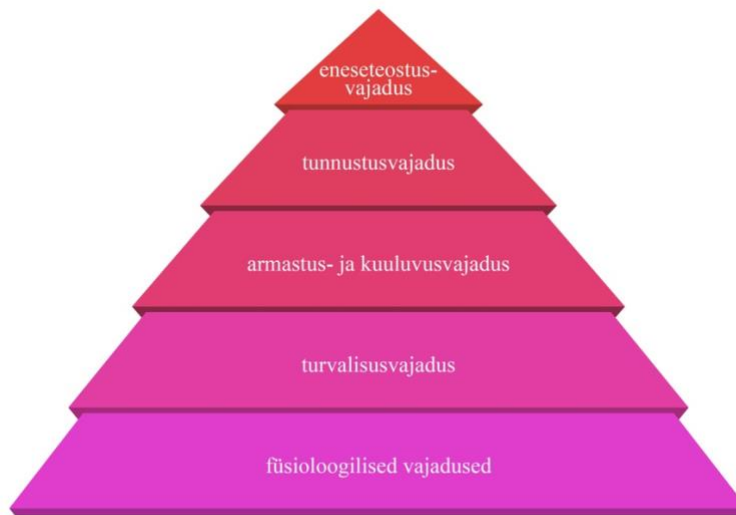
Kui integratiivset motivatsiooni on keeruline tekitada väljastpoolt, siis instrumentaalset motivatsiooni on võimalik suunata ja tekitada väljast, näidates õppurile õpitava keele eelist ja kasulikkust. Õpilastele võib näiteks selgitada, et inglise keele oskus võib tööjõuturul olla baastase ning lisa võõrkeele (ka väiksema kasutusala keele) oskus on erilisus ja eelis. (Włosowicz 2013: 81)

1.2.4 Vajadus suhelda kui motiiv

Esimeste motivatsiooni uuringute aluseks oli Maslow' vajaduste hierarhia (vt Joonis 1). Vajaduste püramiidi kolmas aste on kuuluvustunde- ja armastusevajadus, kuhu alla kuulub ka pere- ja sõprussuhete loomine ning hoidmine. Suhete loomiseks ja hoidmiseks vajatakse suhtlemist. Maslow' hierarhia järgi on inimeste kõrgeim vajadus

eneseteostusvajadus, kui baasvajadused on saavutatud. Ei loe, millised välised hüved on olemas või puudu, inimesed püüdlevad eneseteostuse poole. (Brown 2007: 89) Tänapäevaks on vajadused asendunud eesmärkidega, mida nähakse kui tegude käivitajat ning suunda, kuhu poole liikuda (Dörnyei 2001: 25).

Joonis 1. Maslow' vajaduste hierarhia (Brown 2007)



Teoreetikute järgi on inimesed sündinud limiteeritud arvu vajadustega, mida saab muuta õppimisega. Keele õppimise motivaator võib seega olla ka lihtsalt inimese vajadus suhelda. (Brown, 2007: 89)

1.2.5 Motivatsiooni alternatiivsed tõlgendused

Nii-öelda põhivoolu motivatsiooniteooriate kõrval on kasutusel ka mitmeid alternatiivseid teooriaid. Siinkohal toob töö autor kaks näidet lähenemistest, mida võib tänapäeva mõistes pidada instrumentaalse motivatsiooni osadeks. Atkinsoni (1974) saavutuse motivatsioonist (ingl *achievement motivation*) on võetud mitu komponenti tänapäevateooriatesse. Saavutuse motivatsiooni järgi on õppuril vaja võimalust saavutada edu, mille stiimul on ülesande edukas lahendamine. Saavutuste teoriast ongi tänapäeva teooriatesse võetud saavutamise vajadus (ingl *need for achievement*) ja hirm läbi kukkuda (ingl *fear of failure*). Õppuritele endile on oluline saavutada täiuslikkus ning neid innustab õppima negatiivse tulemuse vältimine, mitte positiivse saavutamine. (Atkinson & Raynor 1974; Dörnyei 2001: 21 kaudu)

Saavutuse motivatsiooniga on sarnane tulemuse motivatsioon (ingl *resultative motivation*). Ellis (2000: 75) selgitab, et tulemuse motivatsioon võib olla positiivne õpitulemus ehk õppimises edu kogev keeleõppija on motiveeritud. Teisalt töötab see lähenemine ka vastupidi – ebaedu kogeva õppuri õpimotivatsioon väheneb. Selline motivatsioon ei tähenda siiski, et kui tagasisidestada keeleõppijat vaid positiivselt, õpiks ta keelt rohkem. Tänapäeva mõistes on tegu instrumentaalse motivatsiooniga ehk üliõpilane väldib negatiivset tagasisidet.

1.2.6 Demotivatsioon vs. amotivatsioon

Õppurite motivatsioonist rääkides on oluline ka demotivatsioon ning amotivatsioon, mis on oma olemuselt erinevad. Demotivatsioon tuleneb pigem välistest aspektidest nagu õppetingimused, sh õppejõu käitumine ning õppevahendid. Amotivatsioon sõltub pigem sisemistest teguritest nagu eesmärkide saavutamise või õpingute vajalikkuse mõistmine. Demotivatsioon ei tähenda motivatsiooni puudumist, vaid ka kõrgelt motiveeritud tudengite motivatsiooni vähenemist keskmisele tasemele (Kikuchi 2015: 3–4). Dörnyei (2001: 141) toob välja, et tunnis võib juhtuda mitmeid demotiveerivaid olukordi, mis keeleõppijaid mõjutavad, sealhulgas avalik mõnitamine, kehvad tulemused või konfliktid kaaslastega. Zhang (2007) järgi on demotivatsioon jõud, mis vähendab keeleõppijate energiat keelt õppida, ja/või puuduv jõud, mis ergutaks tudengeid õppima (Zhang 2007; Kikuchi 2015: 3 kaudu).

Kuigi Dörnyei mõistab demotivatsiooni all vaid välimisi mõjutusi, ei ole empiiriliselt suudetud tõestada, et demotivatsioon oleks täielikult vaid välimine, ja uuritud on nii välimisi aspekte, nagu õppejõud ja õppevahendid, kui ka õpilase jaoks sisemisi aspekte, nagu vähene enesekindlus ja negatiivne suhtumine. Seetõttu defineerib Kikuchi (2011) demotivatsiooni kui spetsiifilist sisemist ja välimist jõudu, mis vähendab või alandab motivatsiooni käitumuslikult või tegevustelt (Kikuchi 2011; Kikuchi 2015: 3 kaudu).

Dörnyei (2001: 142) esitab näited Jackist, Jillist ja Rupertist. Jack on demotiveeritud õppima hispaania keelt, sest tema keeleklass jagati tugevamaks ja nõrgemaks grupiks ning tema pandi nõrgemate gruppi. Jill kaotas huvi prantsuse keele vastu, kui ta ei saanud millestki aru ning õpetaja rääkis temaga järsult ja kannatamatult. Rupert kaotas motivatsiooni, kui tal oli piinlik vahejuhtum klassi ees rääkides.

Amotivatsioon on Vallerandi ja Ratelle' (2002) järgi olukord, mil isik näitab välja motivatsiooni olulist puudumist ja ta ei näe seost oma käitumise ja tulemuste vahel, nii et tema tegude eesmärk ei ole saavutada tulemust (Vallerand, Ratelle 2002; Kikuchi 2015: 5 kaudu). Kui demotiveeritud keeleõppijad osalevad jätkuvalt tundides ja loengutes, siis amotiveeritud õppurid ei pruugi tundides osaleda, sest nad ei mõista, miks nad peaksid seal olema (Kikuchi 2015: 5).

Kikuchi (2015, 5–6) toob näitena kaks jaapani inglise keele õpilast Yuki ja Takashi, kes käivad samal ajal ülikoolis. Yuki eeldab, et inglise keele õppe tase on erinev keskkoolis kogetust ja tema motivatsioon inglise keelt õppida on esialgu kõrge. Motivatsioon hakkab langema pärast madala tulemuse saamist, mis on demotiveeriv. Samas võib motivatsioon tõusta, kui Yukil tekib näiteks võimalus praktiseerida inglise keelt. Takashil tekib aga amotivatsioon esimeses inglise keele loengus, kui ta peab kaasõpilastega hakkama inglise keeles suhtlema ning ta ei soovi kaasmaalastega võõrkeeles suhelda. Takashi ei hakka inglise keeles loengutes käima ja seab kahtluse alla inglise keele vajalikkuse. Motiveerivalt võib mõjuda, kui ta mõistab, et peab aine sooritama.

1.2.7 Motivatsiooni toimimine, hoidmine ning kasvatamine

Ideaalses maailmas õpivad üliõpilased võõrkeelt, sest nad soovivad seda teha ning on sellest huvitatud ning sisemiselt motiveeritud. Reaalsuses ei pruugi see nii alati olla. Nagu eelpool nimetatud, siis sisemine ja integratiivne motivatsioon tulevad üliõpilase seest ning nende arendamiseks ning kasvatamiseks peab üliõpilane ise tööd tegema. Välimist ja instrumentaalset motivatsiooni on võimalik arendada ja kasvatada väliste mõjuritega. Õppejõu jaoks ongi võtmeküsimus, kuidas erinevaid üliõpilasi motiveerida. (Dörnyei 2001: 123)

Õppurite keelega seotud väärtusi ning suhtumist on võimalik mõjutada. Näiteks sisemise motivatsiooni puhul on oluline ergutada üliõpilaste uudishimu ja tähelepanu ning luua atraktiivne kuvand kursusele. Integratiivsust saab tõhustada, pakkudes õppuritele tõenduspõhist lähenemist näiteks kultuurist rääkides. Oluline on pakkuda autentseid materjale ja ergutada suhtlust sihtkeelt emakeelena rääkivate inimestega. (Dörnyei 2001: 124)

Motivatsioon on aga dünaamiline ning see ei muutu ainult tervikprotsessi käigus, vaid ka konkreetsete ülesannete kaupa (Ushioda 1996; Dörnyei & Skehan 2003; Włosowicz

2013: 79 kaudu). Dörnyei (2003) toob välja kolme tüüpi motivatsiooni, mis on seotud erinevate staadiumitega ülesande lahendamisel. Motivatsiooni toimimise juures on oluline, et kolmanda või enama võõrkeele õppimise puhul on motivatsioon komplekssem kui teise keele õppe puhul. Motivatsioon võib sellest tulenevalt olla muutuvam, eriti kui kolmas keel või lisakeel ei ole õppuri jaoks vajalik, vaid „ainult“ huvitav või võib-olla kasulik. (Dörnyei 2003; Włosowicz 2013: 79 kaudu)

Kuna motivatsioon ei pruugi olla püsiv, siis tuleb teadlikult tegeleda ka keeleõppes motivatsiooni hoidmisega. Motivatsiooni hoidmiseks on õppijal mitmeid võimalusi:

- tuletada meelde oma eesmärgid;
- proovida nautida keeleõpet ja leida midagi, mis keelega seondult pealub (muusika, kirjandus, seriaalid jne);
- juhtida oma tundeid ehk tegeleda teadlikult oma ebakindlusega saavutuste osas;
- suhelda teiste õppuritega / keele valdajatega, et harjutada keelt või saada uusi teadmisi sihtkeelest ja kultuurist. (Leaver, Ehrman & Shekhtman 2005: 106)

Juhtmotivatsioon (ingl *executive motivation*) sõltub suuresti keeleoskuse tasemest. Kui alg- ja kesktasemel üliõpilased võivad olla jätkuvalt entusiastlikud sihtkeele õppes, siis kõrgemal tasemel õppur võib tunda, et teab piisavalt ning kaotab motivatsiooni. Kuigi algtasemel üliõpilane, kes ei arene piisavalt kiiresti, võib olla eriti heitunud. Edasijõudnute tasemel õppurid peavad samuti tegelema teadlikult motivatsiooni hoidmisega, kuid nende puhul on taktika erinev, sest nemad võivad vajada ka välist abi. Neile tuleks näidata, miks neil tasub edasi töötada ja mis on neil veel omandamata. (Włosowicz 2013: 82)

1.2.8 Motivatsiooni uurimine

Õppurite motivatsiooni on uuritud eeskätt kvantitatiivselt ning selleks kasutatakse küsimustikke, sest nendega saab uurida fakte, käitumist ja hoiakuid. Faktide eesmärk on teada saada, kes vastaja on – seal on näiteks nii demograafilised näitajad kui ka informatsioon keeleõppuri varem õpitud keelte osas. Käitumise küsimustega tahetakse leida, millega vastaja tegeleb või on varasemalt tegelema. Küsimused hoiakute kohta katavad suhtumist, arvamust, tõekspidamisi, huvisid ja väärtuseid. Küsimustiku eeliseks on suure valimi katmine, kuid seda on lihtne valesti tõlgendada. Küsimustiku puudusteks on vastuste liigne lihtsustamine ja pinnapealsus; ebausaldusväärne ja mittemotiveeritud

vastaja, kellel puudub näiteks funktsionaalne lugemisoskus; väike või puuduv võimalus vastajate vigade parandamiseks; sotsiaalne surve nii-öelda õigeteks vastusteks; igaks juhuks väidetega nõustumine; liigne üldistamine; väsimine. (Dörnyei 2003a)

Dörnyei (2001: 186–187) heidab ette, et üliõpilased soovivad küll „uurida motivatsiooni teise keele õppimisel”, kuid olukorda tuleb oluliselt kitsendada ja otsustada tuleb

1. Millisele motivatsiooni aspektile uurimus keskendub?
2. Millist uurimismeetodit kasutatada?
3. Milliseid uurimisvahendeid kasutatakse?

Dörnyei (2001) järgi on varasemates uuringutes esimese küsimuse fookuses olnud klassikaliselt suhtumine, väärtused ja tõekspidamised, mis on eeskätt kasutatavad selliste küsimuste korral nagu õpitava keele valik või esialgne põhjus keelekursusel osaleda. Neid ei saa aga niivõrd kasutada, ennustamaks tegelikku õpikäitumist tunnis – osalemine, tähelepanu tunnis, pühendumus ülesannete täitmisele. Käesolevas magistritöös ei ole fookuses õpikäitumine, sest tegu on üliõpilastega ja töö autor lähtub eeldusest, et ülikoolis tegeletakse tahtliku õppimisega, st õppur püüab teadlikult omandada uut informatsiooni (Krull 2000: 179) ja sellest tulenevalt on tähelepanelik ja pühendunud.

Nagu eelpool mainitud, siis tihti kasutatakse uuringuteks klassikalisi, järele proovitud kvantitatiivseid meetodeid ning andmekogumise vahendina küsimustikke, kuid Dörnyei (2001: 194) julgustab uurijaid rohkem kasutama kvalitatiivseid meetodeid, nagu intervjuud ja juhtumianalüüsid. Wigfield, Cambria & Eccles (2012: 474) toovad välja, et küsimustikud ei pruugi eeskätt laste puhul olla tulemuslikud ja nemad soovivad samuti sellest ajendatuna uurijatel proovida ka teistsuguseid uurimismeetodeid, et saada laiem pilt õppuritest – nende tõekspidamistest, väärtustest ja eesmärkidest. Tunnivaatlused ning intervjuud võivad anda laiema põhja motivatsiooni uurimisele.

1.3 Eesti keele ja kultuuri välisõppe ajalugu ja hetkeseis

Eesti keele õpe välismaal sai alguse juba 19. sajandil Helsingi ülikoolis, kus soome keele lektor andis suguluskeelte võrdleva grammatika kursuse raames üliõpilastele teadmisi ka eesti keelest (Eesti keele ja kultuuri... 2004: 1). Välisõpe tõusis oluliseks osaks eesti keele ja kultuuri arengus pärast Teist maailmasõda, mil Eesti diasporaa nõudis keeleõpet igal tasemel (Adamson 2011: 121).

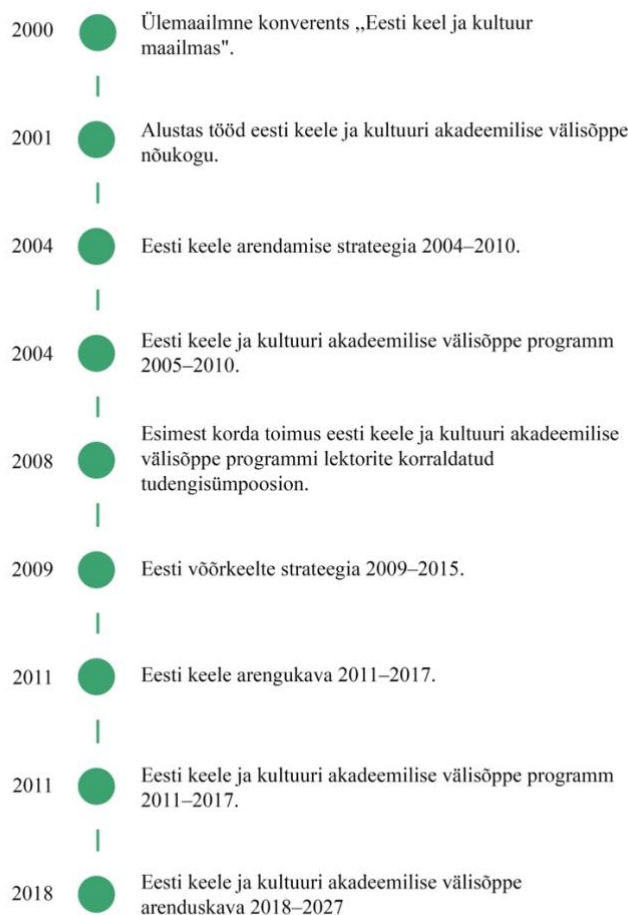
Eesti keele välisõpe on praeguseks jagunenud kaheks: eesti keele ja kultuuri välisõpe Eesti diasporaas (toetatakse praegusel ajal Rahvuskaaslaste programmist) ja pärast Eesti taasiseseisvumisest on rohkem tulnud arvestada välismaa kõrgkoolide akadeemilisel tasandil toimuva keeleõppega (Adamson 2011). Antud magistritöö raames uurib töö autor vaid kõrgkoolide akadeemilisel tasandil toimuvat eesti keele ja kultuuri õpet.

Euroopa Liidus on võõrkeeleoskusel oluline roll riikidevahelises suhtlemises. Eesti keel kuulub väiksema levikuga keelte hulka ja seetõttu on eriti oluline roll riiklikul keeleõppekorraldusel, mis peaks silmas välissuhtluse vajadusi (Vare 1998). Eesti peab ise rohkem panustama, et oleks võõrkeelena eesti keele oskajaid.

2000. aastast alustati konkreetsemalt välisõppega seotud keelepoliitika arendamisega (vt ka Joonis 2). 2001. aastal alustas tööd EKKAV-i nõukogu, mille peamine ülesanne oli välja töötada välisõppe riiklik programm. Sellega pani Eesti aluse süsteemile, millega toetatakse eesti keele ja kultuuri õpet välismaal. Juba 2002. aastal alustas Eesti riigi toel lähetatud õppejõud tööd Vilniuses ja Peterburis. (Eesti keele ja... 2010: 3) Esimene eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe programm kiideti valitsuse poolt heaks 2004. aasta lõpus ning see hakkas kehtima 1. jaanuarist 2005 (Vabariigi Valitsus 2004).

2003/04. õppeaastal sai eesti keelt õppida 38 väliskõrgkoolis 17 erinevas riigis. Kõige rohkem erinevaid õppekohti oli Saksamaal ning naaberriikides Soomes ja Venemaal. Tol hetkel töötasid Eestist lähetatud lektorid vaid kolmes välisõppekeskuses. Esimese EKKAV-i programmi peamine eesmärk oli suurendada teadlikkust Eesti kohta ning saada akadeemilise stuudiumi kaudu juurde haritud inimesi võimalikult paljudelt tegevusaladelt, kes oleksid keskmisest paremini kursis eesti keele ja kultuuriga. Sellest tulenevalt oli sihtrühm välismaa üliõpilased kui sihtriigi tulevane haritlaskond, sealhulgas mitte ainult filoloogid. Eesmärgiks oli ka teadlikult olla pehme diplomaatia vahend välispoliitikas, et kujundada soodsat suhtumist Eestisse ja seeläbi tugevdada riigi vaimset julgeolekut. (Eesti keele ja... 2004)

Joonis 2. Ajaline ülevaade välisõppega seotud keelepoliitika arengust alates eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe nõukogu loomisest.



Veel enne EKKAV-i programmi vastu võtmist kinnitati 2004. aastal eesti keele arendamise strateegia aastateks 2004–2010, milles suhtutigi EKKAV-i programmi kõige tõsisemalt. Strateegias toodi välja, et „koostatava programmi alusel luuakse põhijoontes süsteem eesti keele ja kultuuri õpetamiseks Eestile enim huvi pakkuvate Euroopa maade ülikoolides” (Eesti keelenõukogu 2004: 43). Seal oli välja toodud ka EKKAV-i programmi rahastamine, vaatamata sellele, et antud strateegia kinnitamise hetkeks oli programm alles koostamisel ning heakskiitmiseks ja finantseerimise alustamiseks esitamisel.

2004–2010 aasta keele arendamise strateegia (2004: 37) järgi „mõjutavad võõrkeeled eesti keele arengut või on Eesti riigile eriti tähtsad rahvusvahelises suhtluses. Eesti keele arengu tagamiseks on oluline eesti keele rahvusvaheline esindatus, laitmatu eesti keele oskusega kvalifitseeritud tõlkide ja tõlkijate olemasolu”. Eesmärgiks seati keelepoliitika loomine ja ellu viimine, mis arvestaks eesti keele arenguvajadusi teiste keelte kontekstis ja tagaks eesti keele rahvusvahelise esindatuse ja keelealase koostöö (Eesti keelenõukogu 2004: 37). Selle põhjal järeltab autor, et EKKAV-i programm oli väga tugevalt seotud Eesti keelevaldkonna üldise arenguga.

EKKAV-i programmi esimese perioodi lõpuks oli Eestist programmi toel lähetatud õppejõudusid kümnes ülikoolis (Eesti keele arengukava 2011–2017 järgi 11) ja programm laienes ka majanduskriisi aastatel. Kui õppeaastal 2003/04 sai Saksamaal Göttingeni Georg Augusti Ülikoolis õppida eesti keelt ülikooli enda poolt, siis 2005. aastast sai ülikoolist üks välisõppekeskustest. Moskvas oli võimalik eesti keelt õppida Moskva Rahvusvaheliste Suhete Instituudis, kuid EKKAV-i programmiga avati võimalus ka Moskva Riiklikus Ülikoolis. Eesti jaoks on oluline majanduspartner Ukraina, kus enne EKKAV-i välisõppekeskust ei olnudki võimalik eesti keelt õppida. Geograafiliselt ja kultuuriliselt kõige kaugema riigina on välisõppekeskus avatud Hiinas. Suurbritannias, Poolas ja Tšehhis oli eesti keelt võimalik õppida ka varem, kuid oluliste partneritena avati seal lisaks ka välisõppekeskused. (Eesti keele ja... 2004)

2011. aastal alanud EKKAV-i programmi teise perioodi visioon oli kasvatada maailmas estofiilide arvu ja leida rohkem Eesti sõpru ehk jätkata pehme diplomaatia vahendina. Samuti võeti programmis eesmärgiks tugevdada Eesti positiivset kuvandit maailmas ning asendit rahvusvahelises akadeemilises elus. Lisaks planeeriti avada veel välisõppekeskuseid, kus on kinnitatud eesti keele ja kultuuri õppekava, ning eesmärgistati, et vähemalt 40 väliskõrgkoolis peaks olema võimalik õppida eesti keelt ja kultuuri. Eesti keele ja kultuuri õpe peaks Eesti riigi poolt rahastatuna olema võimalik Eestile olulistes piirkondades koostöös asukohamaa kõrgkooliga. Ülejäänud eesmärgid keskendusid välislähetuses töötavate õppejõudude kutsealasele pädevusele, külalisõppejõudude kaasamisele, õppevarale. (Eesti keele ja... 2010: 5)

EKKAV-i programmi teise perioodi oluline üliõpilastega seotud eesmärk oli avardada eesti keele ja kultuuri õppuritele võimalusi lühiajaliste täiendkoolituste saamiseks, jätkata õpinguid Eestis magistriastmes või teostada doktoritaseme uuringuid Eestis, mis on

programmi arengu seisukohalt väga vajalikud, kuid on samal ajal väga kulukad ning aitavad vaid kaudselt kaasa uute välisõppekeskuste avamisele. (Eesti keele ja... 2010)

2011. aastast hakkas kehtima ka järgmine eesti keele arengukava aastateks 2011–2017, milles rõhutati jätkuvalt, et „eesti keele arenguks on oluline eesti keele rahvusvaheline esindatus nii Euroopas kui ka kogu maailmas” (Eesti keelenõukogu 2010: 34). Arengukava järgi oli eesmärk suurendada eesti keele ja kultuuri tuntust teistes riikides ning sihttasemeks oli EKKAV-i välisõppekeskuste arvu tõstmine väljaspool Eestit 18-ni, kusjuures EKKAV-i programmis ei olnud nii täpset indikaatorit. Eesti keele arengukava tegevustena planeeriti arendada mitmekülgset rahvusvahelist keelekoostööd ja välisõppe programmi alusel aktiivselt eesti keele akadeemilist välisõpet. Samuti seati eesmärgiks lõimida järgmises eesti keele arengukavas eesti keele ja võõrkeelte alane tegevus. (Eesti keelenõukogu 2010)

2018. aastal algas EKKAV-i programmi kolmas periood. Eesti keelt õpetatakse praegu EKKAV-i programmi raames üheksas riigis (Venemaal, Leedus, Prantsusmaal, Saksamaal, Poolas, Ukrainas, Tšehhis, Hiinas ning Lätis) (Eesti Instituut 2017), mis tähendab, et võrreldes perioodi algusega ei ole õppekohti juurde tulnud, vaid ühe võrra vähemaks jäänud (suletud on 2006. aastal avatud Glasgow' Ülikooli välisõppekeskus). Eesti keelt on siiski võimalik õppida jätkuvalt üle maailma 30 kõrgkoolis, kuid visiooni ei suudetud täita, sest tegeleda on tulnud eesti keele ja kultuuri välisõppe säilitamisega.

Kui eesti keelt ja kultuuri õpetatakse EKKAV-i programmiga viies EL-i liikmesriigis, siis kokku saab eesti keelt õppida hetkel 13 liikmesriigis ja 30 ülikoolis. See tähendab, et eesti keelt ei ole võimalik õppida isegi mitte pooltes EL-i liikmesriikides, muuhulgas puudub õpe Taanis, Hispaanias, Hollandis ja Iirimaal.

Kui praegu õpib eesti keelt väliskõrgkoolides *ca* 1000 üliõpilast, neist 180 välisõppekeskuses, siis 2027. aasta eesmärgiks on uue arenduskavaga seatud 1500 eesti keele õppurit üle maailma. Konkreetset eesmärki Euroopa Liidu kõrgkoolidele ei ole seatud. Samuti ei ole arvuliselt välja toodud mitmes ülikoolis peaks programmi lõpuks ehk 2027/28. õppeaastaks eesti keele ja kultuuri õpe toimuma. (SA Archimedes 2018)

1.3.1 Eesti riigi pakutavad võimalused eesti keelt õppivatele välisüliõpilastele

2005. aastal hakati välja andma Estophiluse stipendiumit, mis on mõeldud välisriikide kodanikest välisriikide kõrgkoolide bakalaureuseõppe viimase aasta üliõpilastele,

magistrantidele ning doktorantidele. Samuti doktorikraadiga uurijatele, et Eestis viibides Eestit käsitlev uurimistöö kirjutada või selleks materjali koguda (SA Archimedes 2018c). Stipendiumi antakse muuhulgas välja ka EKKAV-i programmi välisüliõpilastele (Eesti keelenõukogu 2010).

Lisaks toetatakse võimalusel ka õppurite magistritõpet Eesti ülikoolide Eestiga seotud õppekavadel (näiteks Tartu Ülikooli eesti ja soome-ugri keeleteadus või ajalugu). Samuti eraldatakse sihtrühmale toetusi, et osaleda kõrgkooli õppekava välises täiendavas õppetegevuses Eestis, näiteks erikursused ning seminarid.

EKKAV-i raames pakutakse välisüliõpilastele igal aastal välja tasuta õppekohti eesti keele ja kultuuri suve- ja talvekursustele. Intensiivkursusega toetatakse vaid eesti keele ja kultuuri välisüliõpilasi, kelle eesti keele oskus on vähemalt A2 tasemel. Suve- ja talvekursused toimuvad nii Tallinnas kui Tartus ning need on kahe nädala pikkused. (SA Archimedes 2018b)

Individaalseks keeleõppeks täiskasvanutele on loodud eesti keele algtaseme e-õppe kursus Keeleklikk. Kursusel on olemas õpetajatugi ning seda saab kasutada inglise ja vene keele baasil. Ka e-materjalid on keskkond, milles on harjutusi nii lastele, nooretele kui täiskasvanud õppuritele. (Haridus- ja Teadusministeerium 2015) Samuti toetab keeleõpet näiteks lehekülg kirjanduslugu.edu.ee, kus on olemas ka sõnu seletav leksikon. Ka viimase EKKAV-i programmi järgi vahendatakse välisõppekeskustesse külalisõppejõudusid, et süvendada eesti keele ja kultuuri õpet ning laiendada selle haaret. Külalisõppejõud peavad lühema aja jooksul loenguid eesti keele ja kultuuri õppekava täiendavatel teemadel. (SA Archimedes 2018: 3)

Praegusel ajal on tudengitele oluline võimalus minna Erasmus+ programmiga vahetusüliõpilaseks. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduste instituudil on leping 21 partnerkõrgkooliga, millest vaid kolm kõrgkooli on ühtlasi ka EKKAV-i programmi välisõppekeskused. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudil on Erasmus+-i leping nelja ülikooliga, kus asub ka välisõppekeskus.

2. Metodoloogia

Teoreetilises osas jõudis magistritöö autor teoreetilistele materjalidele tuginedes järelduseni, et võõrkeeleõpe on nii Euroopa Liidu kui Eesti seisukohalt oluline, kuid keeleõppest rääkides tegeletakse pigem vähe õppurite motivatsiooniga. Eesti riik pakub erinevaid välimiselt motiveerivaid võimalusi, kuid ei tegele sellega süsteemselt. Motivatsiooniteooriatel on ka kindel roll „Euroopa keeleõppe raamdokumendis”, kus joonistub eeskätt keeleõppe ülesannete teema puhul olulise aspektina välja keeleõppijate motivatsiooniga seonduv. Käesolevas peatükis kirjeldab magistritöö autor uurimisprotsessi, annab põhjaliku ülevaate meetodist ning valimist.

2.1 Uurimisprotsessi kirjeldus

Magistritöö empiirilises osas uurib autor poolstruktureeritud intervjuude kaudu, mis motiveerib välisüliõpilasi eesti keelt ja kultuuri õppima. Joonisega 3 annab töö autor ülevaate magistritöö uurimisplaani etappidest.

Joonis 3. Magistritöö uurimisplaani



Esimeses etapis valis töö autor üliõpilaste motivatsiooni uurimiseks kahe ülikooli – Turu ülikooli ja Brno Masaryki ülikooli – eesti keele üliõpilased. Nii Turu kui ka Masaryki ülikooli eesti keele lektorid teevad tihedat koostööd EKKAV-iga. Autor valis valimisse Turu ülikooli üliõpilased, sest Turu ülikool on üks pikaajsema eesti keele ja kultuuri õppega väliskõrgkooli ning eesti keel on olnud seal algusest peale üliõpilastele pakutav vabaaine, kuid viimasel ajal on eesti keele õppijate arv vähenenud. Masaryki ülikoolis avati välisõppekeskus 2009. aastal ning sellest ajast peale on eesti keele tudengeid olnud keskmisest rohkem, sest soome keelt peerialana õppivad üliõpilased peavad kõrvalerialaks valima kas leedu või eesti keele. Ülikoolide valikul mängis kaasa ka asjaolu, et nii Turus kui ka Masarykis on praegu ja on olnud ka varem õppijate hulgas nii fennougristika, aga ka muude erialade tudengeid. Mõlema ülikooli eesti keele lektorid soovitasid valimit täiendada vilistlastega. Koostöös juhendajaga otsustati valimit laiendada vilistlastega.

Magistritöö teises etapis koostas töö autor teooria põhjal intervjuuplaani. Intervjuuplaani koostamisel kasutas autor muuhulgas Zoltán Dörnyei teoseid ‘Questionnaires in Second Language Research’ and ‘Teaching and Researching Motivation’. Intervjuuplaan on leitav Lisas 1. Teoreetilises osas tõi töö autor välja, et motivatsioon on nii välimine kui sisemine, instrumentaalne ning integratiivne ja eraldi motivatsioon on vajadus suhelda kui motiiv. Autor lähtus plaani koostamisel eeskätt esimesest neljast põhikategooriast. Välimise motivatsiooni uurimiseks keskendus autor EKKAV-i toetustele, et uurida eeskätt stipendiumide, õppevahendite, lektori ja külalisõppejõudude rolli välimises motivatsioonis. Sisemise motivatsiooni uurimiseks lasi autor vastajatel kirjeldada kogemusi keeleõppega ning eesti keele õppimise eesmärke ning tulevikuplaane. Instrumentaalse motivatsiooni olemasoluks palus autor selgitada põhjuseid, miks alustati eesti keele õpingutega ning miks jätkatakse sellega. Integratiivse motivatsiooni mõistmiseks küsis autor eeskätt huvi kohta Eesti ning Eestiga seotud teemade vastu. Samas etapis viis töö autor läbi ka prooviintervjuud kolme välismaalasega, kes õpivad Tartu ülikoolis ka eesti keelt. Pärast prooviintervjuusid, mis kestsid üle 20 minuti, tegi autor intervjuuplaanis mitmeid muudatusi ning parandusi.

Autor viis poolstruktureeritud intervjuud ehk kolmanda etapi läbi veebruaris ühe nädala jooksul. Turu ülikoolis oli mõlemal rühmal eesti keele tund samal päeval, nii et autoril

oli võimalus teha intervjuud järjest. Masaryki ülikoolis viis autor intervjuud läbi erinevatel päevadel, mis andis võimaluse vahepealsel ajal tutvuda õppetingimustega ning saada parem ülevaade ülikoolist.

Intervjuude litereerimisele järgnes nende kodeerimine ja kvalitatiivne sisuanalüüs. Magistritöö analüütilises osas tugines autor juhtumiülesele ehk horisontaalsele analüüsile (ingl *cross-case analysis*) ehk samal ajal vaadeldi mitut analüüsitavat juhtumit (Kalmus, Masso, Linno 2015).

Viienda etapina esitas autor teooria ning empiirilise osa sünteesi ning viimaks järeldused ja ettepanekud valdkondlikuks arenguks, kuidas parandada eesti keele välisõppekeskustes üliõpilaste motivatsiooni õpingute jätkamiseks ning tekitada suuremat huvi eesti keele ja kultuuri õpingute vastu eesti keelt ja kultuuri õpetavates väliskõrgkoolides.

2.2 Meetod

Kuna antud magistritöö puhul ei ole eesmärk võimalikult suur valim, et uurida teise keele õppimise motivatsiooni üldiselt, sest fookuses on vastajad, mitte hüpoteesi testimine (Dörnyei 2001: 193), siis otsustas töö autor kasutada kvalitatiivseid uurimismeetodeid, et koguda andmeid intervjuude kaudu. Kvalitatiivse uurimismeetodina otsustas autor kasutada poolstruktureeritud intervjuud, kus kasutati intervjuu läbiviimiseks eelnevalt koostatud intervjuuplaani. Kavas oli küsimuste järjekord paigas, kuid autor andis vastajatele võimaluse loomuliku vestluse kaudu vastata täiendavatele küsimustele. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005: 193) toovad välja, et kuna uurimuslikud intervjuud kestavad tavaliselt 1–2 tundi, siis alla pooltunniseid intervjuusid ei tasu uurimuslikul eesmärgil ette võtta, sest järelikult on probleem lihtsasti lahendatav. Antud töö raames viidi intervjuud läbi eesti keele loengute ajal vastavalt lähetatud lektorite soovitusel, sest üliõpilased ei ole valmis loengute välisel ajal kohtuma. Kõik intervjuud üliõpilastega viidi läbi inglise keeles, sest töö autor ei oska vastajate emakeelt, kuid kõigi intervjuueeritavate eesti keel ei ole nii heal tasemel, et viia intervjuu läbi eesti keeles. Turu Ülikooli vilistlasega viidi intervjuu läbi eesti keeles, sest tema eesti keele tase võimaldas seda.

Turu ülikoolis lubas õppejõud intervjuud läbi viia loengute ajal, andes intervjuude läbiviimiseks kogu loenguaja ning -ruumi, seetõttu viis töö autor läbi grupiintervjuud. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005: 197) toovad rühmaintervjuu plussina välja, et see

sobib eriti juhul, kui on alust arvata, et intervjuueeritavad intervjuud kardavad. Eesti keele ja kultuuri lektor oli varasemalt viidanud, et üliõpilased on pigem tagasihoidlikud ning neil oleks rühmaintervjuud kergem teha.

Rühmaintervjuudes võib vastuseid mõjutada n-ö sootsiumi mõju ehk intervjuueeritavad lähtuvad vastustes eelnevalt öeldust või vastavad nii, nagu neile tundub, et intervjuueerija ootab või on õige (Lepik et al. 2014). Autor on seisukohal, et esimeses ehk A-grupis oli vastaja, kes ei julgenud anda lõpuni ausaid vastuseid oma eesti keele õppe motivatsiooni kohta. B-grupis oli vastaja, kes tundis end kehvena inglise keele oskuse tõttu halvasti ning oli sellest tulenevalt sõnaahtram kui teised.

Masaryki ülikoolis lubas eesti keele ja kultuuri lektor intervjuud läbi viia samuti loengute ajal ja eesti keele auditooriumis, kuid magistritöö autor pidi tegema individuaalsed intervjuud, sest intervjuudega paralleelselt jätkusid loengud ning töö autoril oli võimalus üliõpilastega vestelda kordamööda.

Vaatamata sellele, et intervjuude ajal jätkus nii C- kui D-grupil loeng ja taustaks käis töö ja üldine jutustamine, arvab töö autor, et vastajad mõtlesid oma sõnad hoolega läbi enne, kui vastasid. Arvestades aga konkreetseid ja ka negatiivselt meelestatud vastuseid, usub autor, et vastatud on ausalt.

Töö autor pidi intervjuude läbi viimisel lähtuma pakutavatest võimalustest ning kohanema vastavalt tingimusele. Autor tunnistab, et erinevad uurimismeetodid võivad mõjutada uurimistulemusi, kuid sellest ajendatuna on autor kvalitatiivse uurimuse usaldusvääruse tõestamiseks võimalikult täpselt kirjeldanud uurimisprotsessi, intervjuude läbiviimist ja annab peatükis 2.3 võimalikult detailse ülevaate ka valimist (vt ka Lisa 3).

2.3 Valimi kirjeldus

Mõlemas ülikoolis õpib õppeaastal 2017/18 kaks rühma eesti keele üliõpilasi. Masaryki ülikoolis on üks rühm eesti keelt kõrvalerialana õppivatele üliõpilastele ning teine rühm on kõikidele üliõpilastele, kes soovivad eesti keelt õppida. Turu ülikoolis on mõlemad rühmad üleülikoolilised, kuid edasijõudnute kursuse eelduseks on esimese taseme eksami läbimine. Mõlema ülikooli eesti keele lektorid aitasid kontakti saada ka varem eesti keelt õppinud üliõpilastega, et valim oleks võimalikult suur.

Turu Ülikoolis ei ole Eestist lähetatud lektorit, kuid ülikool saab Eesti riigi abiga õppematerjale, külalisloenguid jm 2017/2018 õppeaasta kevadsemestril õpetab eesti keele lektor kaht rühma eesti keele üliõpilasi. Praegune eesti keele lektor on õpetanud Turu ülikoolis alates 2002. aastast. Turu ülikooli õppetingimused on valdavalt väga head, kuid hiljuti avastatud hallituse tõttu ülikooli hoonetes on ka eesti keele ja kultuuri osakond hetkel kolitud ajutisele pinnale, mis tähendab, et puudub võimalus teiste erialadega igapäevaselt suhelda.

Soome filoloogidele on üks aine eesti keelest kohustuslik, kuid seda loetakse soome keeles. Kõrvalerialana eesti keele ja kultuuri õppimine on vabatahtlik ning gruppides ei ole vaid filoloogid. Võimalik on võtta ka vestluskursust.

Masaryki ülikooli eesti keele lektor on lähetatud EKKAV-i programmi raames ning ta õpetab seal 2017. aasta sügisest. Eesti keelt ja kultuuri on seal õpetatud EKKAV-i programmi kaudu alates 2009. aastast. Eesti keele ja kultuuri osakonnal ei ole eraldi ruume, vaid iga loeng toimub erinevas klassis ja ka õppehoones. Õppetingimused on valdavalt head ning keeleõpet soodustavad. Kuna loengukursused on pigem väikesearvulised, siis on ka auditooriumid väikesed ning üliõpilastel on võimalus üksteisega vahetult suhelda.

Masaryki ülikoolis saavad soome keelt peaerialana õppivad üliõpilased valida kõrvalerialaks eesti keelt ja kultuuri. Eesti keel ja kultuur on valikus iga kahe aasta tagant ning valida tuleb eesti ja leedu keele vahel. Keskmiselt valib umbes 80% üliõpilastest kõrvalerialaks eesti keele ning kultuuri. Tegu on nii-öelda filoloogide loenguga. Lisaks on võimalik eesti keelt ja kultuuri valida vabaaineks. Loengud toimuvad üks kord nädalas.

3. Tulemused

Alljärgnevalt esitab töö autor intervjuude tulemused motivatsiooniteooriale toetudes teemade kaupa. Iga teema juures kirjeldab autor tekkinud kategooriat, mille olulisemaid koode toetavad valitud tsitaadid. Tulemuste analüüsi alustas autor kodeerimisest, mis jaotati kategooriatesse ja need omakorda teooriast tuletatud teemaplokkidesse.

3.1 Intervjuude tulemused

Kodeerimise käigus joonistusi selgelt välja kategooriad, mis jaotusid teemaplokkidesse vastavalt magistritöös käsitletud motivatsiooniteooriatele ning „Euroopa keeleõppe raamdokumendi” motivatsiooni jaotusele. Kodeerimise visualiseerimiseks koostas töö autor sõnapilve, et tuua esile intervjuude motivatsioonikategooriate tähtsus.

Joonis 4. Sõnapilv kodeerimise tulemustest



Teoreetilistele lähtekohtadele toetudes võib väita, et motivatsioon ei ole kunagi püsiv ja motivatsioon võib muutuda keeleõppeprotsessi tervikuna, kuid ka ülesannete kaupa (Ushioda 1996; Dörnyei & Skehan 2003; Włosowicz 2013: 79 kaudu). Seega ei ole keeleõpet alustama motiveerinud kategooria suure tõenäosusega õpingutega jätkamise motivaator.

Üliõpilasi motiveerib eesti keele õppega alustama peamiselt kaks motivatsiooni – huvi eesti keele ja kultuuri vastu või tõsiasi, et see on kohustuslik ja valitakse kahest kohustuslikust keelest atraktiivsem kõrvaleriala. Masaryki ülikoolis valitakse leedu keele asemel eesti keel peaausjalikult seetõttu, et see on sarnane soome keelega ning loodetakse, et eesti keele omandamine on tänu sellele lihtsam, või nähakse, et eesti keele õppimine soome keele kõrval on loogiline samm.

Ühel juhul on üliõpilase esialgne motivatsioon ning keeleõppega jätkamise motivatsioon jäänud õpingute vältel samaks: Soome üliõpilane alustas õpingutega, sest tundis, et eesti keele oskus annab eelise.

- B5: *Mina valisin eesti keele, sest suurem osa mu sõpradest valisid prantsuse või saksa keele kõrvalerialaks ja ma ei tahtnud minna sama teed. /.../ Ma tean vaid üht teist inimest, kelle peeriala on inglise keel ja kõrvaleriala on eesti keel, nii et ma arvan, et see paistab tööle kandideerimisel teiste seast silma.*

Vaid ühel teisel üliõpilasel oli üks õpingutega alustamise põhjustest eesti keele oskuse tunnetamine eelisena.

- B6: *Mina mõtlesin, et mitte väga paljud soomlased ei räägi eesti keelt ning see oleks mulle hea.*

Teine põhjus oli samal õppuril eesti keele õppega alustamiseks piinlikkustunne minna Eestisse, oskamata eesti keelt.

- B6: *Mina ei ole käinud [Eestis], sest minu meelest on piinlik minna Eestisse, kui ei oska eesti keelt.*

Kuigi mitu Tšehhi üliõpilast valisid eesti keele kõrvalerialaks põhjendusega, et „see oli kahest halvast variandist parem”, siis jätkuvaks motivatsiooniks on eesti keel kui kohustus vaid ühel üliõpilasel, et saaks bakalaureuseõpingud lõpetada ja keskenduda seejärel vaid soome (või norra) keelele.

- *Nii et eesti keel on valikuline sinu jaoks, aga miks sa otsustasid eesti keelt õppida?*
- C6: *Sest see on soome keelega sarnane, nii et ma arvasin, et see võiks olla lihtne! See ei ole!*
- *Mis su eesmärk on eesti keele õppimises?*
- C6: *Ma tahan olla võimeline rääkima, nii et kui ma Eestisse lähen, siis ma oleksin võimeline rääkima mõne eesti inimesega. Vabandust, aga ma olen alati eelistanud soome keelt. Eesti keel on ilus, aga...*
- *Mõistan. Mis motiveerib sind su õpingutes?*
- C6: *Mul ei ole midagi erilist, aga me peame kaks aastat õppima... Ma tahan jätkata soome või norra keelega, aga mitte eesti keelega.*

Nagu juba eelnevalt välja tuli, siis Soomes on üliõpilastel üheks motivaatoriks tõsiasi, et vaatamata Eesti lähedusele ning sellele, et näiteks Eestis kajastatakse palju Soomes toimuvat, ei ole soomlased tegelikult hästi kursis Eestis toimuvaga. Samuti toovad üliõpilased välja, et kuigi Eestis on soome keele oskus tavaline, siis Soomes ei ole eesti keele oskus tavaline.

- B4: *Meil on võimalus õppida ka kultuuri, mis on väga huvitav, sest Soomes ei ole tegelikult palju uudiseid Eesti kohta. Me teame tegelikult väga vähe Eesti kohta ja enamik soomlasi ei tea mingeid eesti filme või muusikat. Raadiot kuulates on isegi natukene kummaline, kui palju on seal Soome kohta – presidendivalimised ja palju muud. Isegi Soome muusika! Ma ei usu, et Soome raadiod laseksid eesti muusikat, välja arvatud ehk Eurovisioon. Aga seal on võib-olla ajaloolised põhjused...*
- B5: *Mina mõtlesin ka, et vähe inimesi Soomes oskab eesti keelt, nii et võib-olla on lihtsam tööd saada?*
- B6: *Mul on tunne, et paljud eestlased oskavad soome keelt ja nad on väga teadlikud soome kultuurist ning meid eraldab vaid väike meri, aga meil ei ole üldse teadmisi Eesti kohta ja käime vaid odavat õlut ostmas.*

Praegune Soome Eesti instituudi juht Grete Ahtolaandis andis juba 2013. aastal Postimehele intervjuu, kus ta tõi oma kogemuste põhjal välja, et noored soomlased teavad Eestist väga vähe – „kui vanemad kodus ei räägi, siis nad ei tea mitte midagi – et kes on Eesti president või mis raha meil kasutatakse. /.../ Soomlased, kes on huvitatud eesti kultuurist, käivad tavaliselt ka keelekursustel, reisivad Eestisse, teavad meie kohta palju. Nad on tõelised estofiilid, nad ei ütle kunagi ühtegi halba sõna Eesti kohta.” (Kaldoja 2013)

Sellest tulenevalt toovad kõik Soome üliõpilased esile, et eesti keele oskus on kindlasti eelis, kuid üks lingvist toob välja, et eesti keele oskus on elementaarne, mis tõstab ta teiste teadlastega samale tasemele:

- B4: *Mina arvan, et see [eesti keele oskus] annab kindlasti eelise. No pooleldi annab eelise, aga pooleldi toob see mu teiste soome teadlastega samale tasemele, kes oskavad eesti keelt. Ma ei ole ainus, kes ei oska, aga ma arvan, et kui ma taotlen toetust, siis see kindlasti aitab, et mul on juba pikk plaan ning huvi Eesti*

ja eesti keele vastu. Minu töös teadlasena on oluline suhelda ka kaasteadlastega Eestist ja lugeda artikleid.

Ka Tšehhi üliõpilased toovad välja, et Eesti kohta teatakse nii Tšehhis kui Slovakkias vähe ning üliõpilased peavad oma teadmisi eriliseks, mis võivad edaspidi olla eeliseks ka tööle kandideerimisel:

- C1: */.../ See [eesti keele oskus] annab mulle teadmised ja teise vaatenurga Eesti inimestest üldiselt, sest Tšehhis ei tea paljud inimesed sellest riigist ja ajaloost – nagu eesti keele õppejõud ütles, siis see teeb meid huvitavaks.*
- C2: *Ma arvan, et eesti keele oskajaid Tšehhis ja eriti Slovakkias ei ole palju ja ma arvan, et Slovakkias ei ole mingit võimalust eesti keelt õppida.*
- C5: *Mulle tundub, et eesti, läti ja leedu keeltega on nii, et neil ei ole nii suurt arvu inimesi, kes oskaksid seda keelt, nagu saksa keelel. Nende keelte oskajaid ei ole nii palju.*

Mitmele üliõpilasele tundub siiski, et eesti keele oskus ei anna talle mingit eelist, sest Eestist ei teata niikuinii mitte midagi või peetakse lihtsalt eesti keele oskust väga väikesel määral eeliseks:

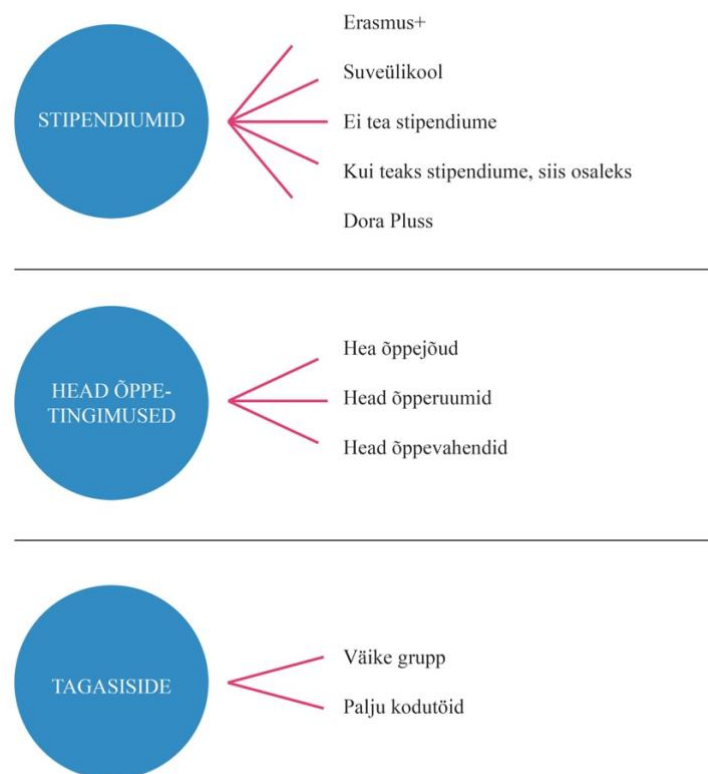
- C3: *Mmmmm, võib-olla kui ma kohtun eesti inimesega ja ma saan talle öelda, et ma oskan tema keelt, annab see tema silmis parema kuvandi. /.../ Ma ei näe enda jaoks perspektiivi. Ma ei taha selle [eesti] keelega töötada.*
- C6: *Võib-olla kui ma külastaks seda riiki, siis oleks hea, kui ma teaks midagi keelest ja inimestest.*

Kokkuvõtteks on oluline välja tuua, et valdavalt on üliõpilastel mitu motivatsiooni paralleelselt. Üldiselt on tudengite esimesele motivatsioonile lisandunud motivaatoreid ning ükski üliõpilane ei toonud välja, et alustas õpinguid motiveeritumalt, kui ta hetkel on. Vaid tugeva instrumentaalse motivatsiooniga tudengitel, kelle ainus eesmärk eesti keele õppimiseks on bakalaureuseõpingute lõpetamine, ongi lõpetamine ainuke motivaator. Siiski on oluline, et ka nende puhul mõjutavad õppetingimused, mis on keeleõpet soosivad.

3.1.1 Teema I – Välimine motivatsioon

Töö seisukohalt on välimine motivatsioon üks olulisemaid punkte, et mõista, kas Eesti riigi pakutavad hüved reaalsuses mõjutavad eesti keele õppureid Euroopa Liidu ülikoolides. Välimise motivatsiooni all eristusid kolm kategooriat: rahaline asepekt ehk stipendiumid, õppetingimused ning tuli ka välja tagasiside aspekt, mis motiveerib õppima.

Joonis 5. Välimise motivatsiooni kategooriad ja koodid



Esimese selge välimise motivatsiooni kategooriana eristus rahaline pool ehk erinevad stipendiumid. Kuigi üliõpilased on üldiselt teadlikud Erasmus+ programmist ja Eesti riigi rahastatava suveülikooli võimalusest, siis ei olnud need siiski eesti keele õppimisel motivaatoriks. Kõige paremini olid üliõpilased kursis Erasmus+ programmiga ning seda peetakse kõige tõenäolisemaks võimaluseks, kuidas Eestisse õppima tulla. Üks tšehhi üliõpilane (C1) oli juba jõudnud veeta oma vahetussemestri Tallinnas ja üks soome üliõpilane (B1) oli veetnud ühe semestri Tartus. Ülejäänud Tšehhis soome keelt peaerialana õppivad üliõpilased eelistasid Erasmus+-iga minna Soome, kuid eesti keelt

vabaainena õppivad üliõpilased olid avatumad mõttele minna Eestisse õppima. Soome üliõpilastele pakkus huvi Eestis töötamine (vt ptk 4.1.4).

- B2: *Ma olen esimesel aastal ja ma ei ole väga vaadanud midagi, aga ma olen mõelnud vahetusaastale Eestis. /.../ Ma olen mõelnud, et võib-olla ma leian suvetöö või midagi sellist, aga ma ei ole veel midagi otsinud ja mitte sel suvel, aga kui ma oskan juba rohkem eesti keelt.*
- C3: *Me saame minna Erasmusega Eestisse ning suveülikoolid on samuti. Aga ma ei tea ühtegi teist võimalust, sest mind ei huvita.*
- C5: *Me saame minna suveülikooli ja samuti Erasmusega Tallinnasse.*
- D2: *Ma tean ainult Erasmust ja see ongi vist kõik. Aga ma ei ole ka päriselt proovinud midagi otsida.*

Erasmus+ programmi puhul kerkis esile probleem, et filoloogidelt eeldatakse vahetussemestri minemist riiki, kus räägitakse peerialana õpitavat keelt. Näiteks D2 tõi välja, et ta on mõelnud Erasmuse programmi läbimisele Eestis, kuid kuna ta õpib portugali keelt, siis temalt eeldatakse, et ta läheb Portugali. D6 tõi välja, et kui tal oleks võimalik kuhugi vahetussemestriks minna, siis ta läheks Hiinasse, sest ta peeriala on hiina keel.

Üliõpilased olid kuulnud suveülikooli võimalusest, kuid valdavalt tuli neid täpsustava küsimusega suunata, seepärast ei ole informatsiooni puudumise tõttu ka suveülikool üliõpilastele välimise motivatsioonina oluline ning erinevatel põhjustel ei plaani õppurid seal osaleda. Olulisena tuli esile, et mitu üliõpilast tõdesid, kui nad oleksid võimalusest varem teadnud, oleksid nad mõelnud osalemisele.

- A3: *Ma lugesin ülikooli meililistist, et saab kandideerida mingitele kursustele, aga see ei olnud vist minu jaoks. /.../ Me peame rääkima vanusest...*
- B4: *Ma leidsin tegelikult Tartu Ülikooli suveülikooli [võimaluse], sest ma käisin kogu kodulehe läbi, et otsida igasugust informatsiooni, aga kahjuks ma varem ei teadnud sellest. Võib-olla ma oleksin seal osalenud, kui mul oleks raha.*
- C2: *Jah, seal [Eestis] on suveülikool, kuhu me saame kandideerida ja ma arvan, et see on koos stipendiumiga. Samuti on meil Erasmuse programmiga koostöö Tallinna Ülikooliga ja Tartu Ülikooliga vist ka... Vähemalt eelmisel aastal, aga tänavu on vist vaid Tallinna Ülikooliga.*

- C6: *Ma pean töötama puhkuse ajal, nii et mul pole võimalust minna suveülikooli ja ma ei taha Erasmust teha.*
- C7: *Ma tean, et [Eestis] on suveülikoole, aga ma ei ole sinna kunagi kandideerinud, sest kui ma sain sellest teada, siis ma olin juba kandideerinud soome keele suveülikooli ning need olid samal ajal. Eelmisel semestril käisin ma Erasmuses ja ma tahtsin enne seda oma perega aega veeta.*

Samas, vabaainena eesti keelt õppivatest tudengitest oli vaid üks D-grupi üliõpilane kuulnud suveülikoolist.

- D4: *Ma tean, et on suveülikoolid. Ma olen kuulnud, et konkurss Eesti suveülikooli on päris raske.*

Vähem informatsiooni erinevate võimaluste kohta võibki pidada üheks põhjuseks, miks see kategooria ei ole üliõpilaste jaoks motiveeriv. Tšehhi C-grupis teadsid kõik kas või üht võimalust, kuidas oleks võimalik Eestisse õppima tulla. Soomes oli mõlemas grupis üliõpilasi, kes ei teadnud ühtegi võimalust, kuidas saaks Eestis eesti keelt õppida.

- A2: *Mina ei tea midagi.*
- B5: *Mina ei tea stipendiume, meile ei ole neist palju räägitud, vähemalt mitte minu osakonnas.*
- B6: *Mina ei tea midagi ja ise ma ei otsi ka.*

Samal ajal on oluline, et isegi kui üliõpilased olid Erasmus+ programmi ja/või suveülikooliga kursis, ei teadnud nad täpsemalt, mida eesti keele ja kultuuri suvekursused tähendavad (talvekursuseid ei toonud keegi välja) ning kus ja mis tingimustel on võimalik Erasmust Eestis läbida. Ka vilistlane tõi välja, et nii suvekursusel osalemist kui Estophiluse stipendiumit kasutas ta alles doktorantuuris.

Üks soome doktorant oli kursis Dora+-iga ning vaid selle üliõpilase puhul sai rääkida stipendiumist kui välisest motivaatorist eesti keele õppega jätkamiseks.

- B4: *No ma tean Dora+-i, millele ma kandideerisin ja nagu ma ütlesin, siis mu juhendaja rääkis mulle sellest. Ma tean, et see on vist magistrantidele ka, aga ma olen rohkem vaadanud doktorantuuri omasid. /.../ Võimalus, et ma saan veeta vähemalt aasta Tartus, on väga motiveeriv minu jaoks, sest ma olen praegu poole*

kandideerimisprotsessi peal, nii et see hakkab väga reaalseks muutuma, et ma saan varsti seal olla.

On motiveeriv, et ma ei pea alustama algajate tasemelt. Kui ma kohale jõuan, siis ma saan jätkata, kuhu ma jõudnud olen. Kui ma sinna jõuan, siis ma saan juba millestki aru ja saan juba osaleda vestlustes.

B4 tõi välja ka Soome riigi rahastatavat CIMO programmi, millega saab minna näiteks õpetama soome keelt ehk olla õppejõu assistent. Ta rääkis, et tema sõber on praegu Tallinnas ning ta näeb seda ühe võimalusena, kuidas ka tema saaks Eestisse tulla. CIMO programmi ei näe ta siiski motivaatorina, vaid just nimelt võimalusena.

Teooriast selgus, et keele omandamiseks ei piisa vaid neljast tunnist nädalas koolipingis, vaid väga oluline on praktika. Keeleõppes on oluline motivaator ka reisimine (Ortega 2009: 173) ning stipendiumid pakuvad täiskasvanud keeleõppuritel võimalusi reisida ning õppida sihtkeelt kõnelevates riikides.

Kuigi välimine motivatsioon ei ole nii püsiv kui sisemine, on nii õppejõu kui Eesti riigi seisukohalt tegemist olulise motivatsiooniga, sest välimiste teguritega, nagu stipendiumid, on võimalik õppureid motiveerida eesti keelt ja kultuuri õppima. Kui riigil on võimalik panustada nii stipendiumite kui heade õppevahendite tagamisega, siis õppejõud saab väliselt motiveerida näiteks positiivse tagasisidega.

Teise välimise motivatsiooni kategooriana eristusidki õppetingimused. Õppetingimuste all tõi üliõpilased välja nii õppejõud, klassiruumid kui õppevahendid. Üldiselt jätkus üliõpilastel õppejõudude kohta vaid kiidusõnu. Tšehhi puhul oli selle üheks põhjuseks uus õppejõud.

- C3: /.../ *Mulle meeldib ka tänavune õppejõud, sest temaga on lõbus ja ta ei ole igav nagu eelmise aasta õppejõud.*
- C7: *Ma pean ütleva, et võrreldes eelmise õppejõuga on ta [praegune õppejõud] väga hea. Ta on väga armas ja hea... Eelmine oli ka abivalmis, aga ta püüdis teha Eestist ja eesti keelest parimat asja maailmas, aga mõnikord kui tekkis kultuuriline erinevus, siis ta ei talunud seda ja selgitas, et meie teeme õigesti ja teie ei tea midagi. Või vähemalt ma tundisin nii – see ei olnud hea.*

Soomlased tõi välja jällegi eesti lektori pika karjääri, kuid tõstsid esile ka teistuguse õpetamisstiili.

- A1: *Ta on konkreetne, aga ma arvan, et see on hea, sest siis sa pead töötama ja saad areneda.*
- A2: *Eesti õpetajad ongi teistsugused – neil on sellist vene stiili õpetamist. Mul on endal vaid head kogemused.*
- A3: *Õpetaja teab kõike nii hästi. Ta on nii kaua õpetanud, et ta vist ei pea enam midagi ette valmistama, aga see on hea ja spontaanne.*
- B2: *Ta räägib kogu aeg eesti keeles ja talle meeldib rääkida lugusid eesti keeles ning meie proovime siis mõista. Aga see on väga hea.*

Dörnyei (2001: 120) järgi on mõjutab õpetaja keeleõppurite motivatsiooni kõigega, mis ta klassis teeb, mis teeb õpetaja käitumisest võimsa „motivatsiooni tööriista”. Võtmeküsimused õpetaja käitumises on üksteise usaldamine, respektimine ja entusiasim.

EKKAV-i eelmise programmi järgi oli eesmärk lisaks püsiõppejõule õpetuskeskuse tegevusse kaasata külalisõppejõude; õpetuskeskustes töötaksid külalisprofessorid ning lühemaid loengukursusi viiksid läbi külalislektorid. Reaalsuses oskasid Tšehhi tudengid välja tuua vaid möödunud aastal külas käinud saatkonna esindaja. Soomlastel oli külalisõppejõudusid olnud, kuid nad ei olnud enam meeles.

- B4: *Meil oli... Ma ise ei saanud minna, aga oli... Sügisel oli...*
- B5: *Mõnikord tulevad eesti keelt rääkivad inimesed ülikooli, aga need ei ole kohustuslikud. Meil on lihtsalt võimalus.*

Mõlemas ülikoolis on õpperuumidega erinevaid probleeme: Tšehhis ei ole eesti keelel nii-öelda koduklasse, Turu ülikooli üliõpilased õpivad hetkel ajutistel pindadel, sest ülikooli erinevates hoonetes on hallitus. Kuigi Turu ülikooli üliõpilased õpivad eesti keelt hetkel mõnevõrra kehvemates oludes, siis üliõpilastel ei olnud tingimustele midagi ette heita, sest kõik õppetööks vajalik on olemas. Tšehhi üliõpilased oskasid paralleelsele tuua möödunud semestriga ning nemad väärtustasid praeguseid õppetingimusi väga.

- C2: *Meil on erinevad loengud erinevates klassides. Näiteks eelmisel semestril oli meil täiesti teine klass, aga ma ütles, et selle semestri tingimused on siiani parimad, sest meil on väike klass ja nii on lihtsam üksteisega suhelda. Me saame istuda ümber suure laua, aga eelmisel semestril olid meil väikesed lauad [tool ja*

laud on ühendatud], *kus sai vaid kirjutada, aga meil on ju suured raamatud, nii et kogu aeg olime hädas.*

Õppurid pidasid ka õppevahendeid üldiselt heaks, kuid siiski avaldasid arvamust, et kasutusel võiksid olla õpikud.

- B4: *Meil ei ole tegelikult õpikut, nii et kui meil oleks... No muidugi see sõltub... Kui õpik ei ole hea, siis see ei aita, aga mulle isiklikult meeldiks, kui meil oleks õpikud töölehtede asemel, mis kogu aeg ära kaovad.*
- B2: *Meil võiks olla pikem sõnastik, sest /.../ meil ei ole tõlkides vasteid soome keelde.*

Õppevahendite olulisus peegeldus näiteks ka uuringu „Saksa keele õppimise motivatsioon (potentsiaalsete) õppijate hulgas Eestis, Lätis ja Leedus” tulemustes. Vastajad tõid ootustena kõige olulisematenä välja ekskursioone, diskussioone, autentsete materjalide kasutamist, projektitööd ja kirjanduslike tekstide lugemist. Muuhulgas tõi 74,7% üliõpilastest õpetaja isikut keele valikul oluliseks motivaatoriks. (Saagpakk 2016)

Tagasiside aspekt tuleb esile nii Tšehhi kui Soome üliõpilaste puhul. Turu ülikoolis on õpirühmad nii väikesed, et üliõpilased tunnevad, et neil ei ole võimalus õppimata jätta, sest šanss, et neid ei küsita, on väike.

- A3: */.../ Rühma suurus on väike, nii et põhiline on see, et sa ei saa peituda, isegi kui tahaksid. See on hea, sest sa ei saa oma asjadega tegeleda – sa pead vastama, sa pead rääkima, igas tunnis...*
- B5: *Meid on vaid seitse ja väga lihtne on küsida, kui kusagil maha jääd.*

Tšehhi C-rühma üliõpilane tõi aga välja, et möödunud semestril oli nii palju õppida, et heade tulemuste saamiseks tuli eesti keelega rohkem tegeleda kui peeriala ehk soome keelega.

- C2: *Eelmisel semestril oli meil lõpueksam ja meil oli ilmselt suurim edasimineku võrreldes eelnenud ajaga eesti keeles. Aga samas see ei olnud parim viis, kuidas seda teha, sest meil oli kogu aeg kodutööd ja meil ei olnud aega, et õppida teisi asju, teisi keeli. Ma õppisin palju eesti keelt, aga mitten nii palju soome keelt. Ja võib-olla see on problem, sest soome keel on mu peeriala, aga mina õppisin kogu aeg eesti keelt, sest nii palju koduseid töid oli. Tekstid võtavad päris palju aega.*

Tagasiside ning kodutööde maht on õppuri seisukohast sama olulised kui head õppetingimused. Tagasiside puhul on oluline nii õppejõu tagasiside kvaliteet kui keeleõppurite arusaamine selle argumentidest. Tagasiside on oluline, et üliõpilased mõistaksid, kus nad oma arengus asuvad, et saavutada eesmärgid. (Dörnyei 2001: 134)

Käesoleva teema kokkuvõtteks toob autor välja, et eesti keele välisõpet iseloomustavad üldiselt head õppetingimused – neid ei panda tähele, kui kõik on hästi, kuid millegi halvenemisel mõjutab see kohe ka õppurite motivatsiooni. Seepärast on oluline pöörata jätkuvalt suurt rõhku õppetingimustele, sealhulgas õppejõule, sest tudengid peavad muuhulgas ka tagasisidet oluliseks motivaatoriks. Probleeme on stipendiumitega, mis võiksid olla hea välimise motivatsiooni vahend, kuid hetkel ei ole tudengid võimalustega väga hästi kursis.

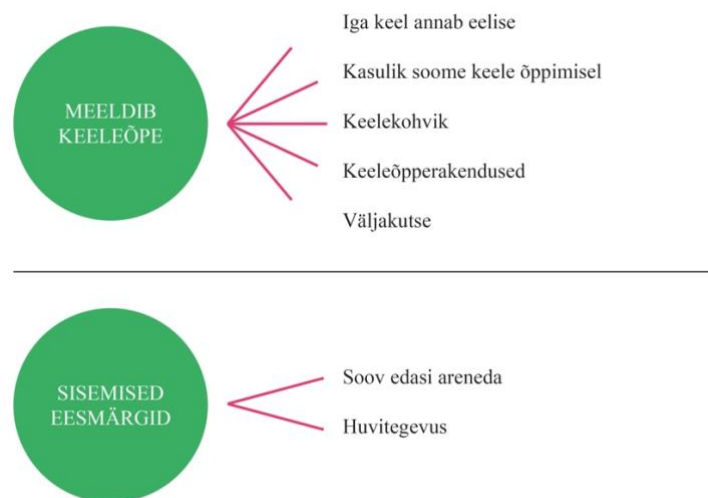
4.1.2 Teema II – Sisemine motivatsioon

Sisemise motivatsiooni teema all tekkis kaks kategooriat: keeleõppe meeldivus ja sisemised eesmärgid (vt Joonis 6). Eeskätt Tšehhis on üliõpilasi, kes naudivad uue keele õppimist üldiselt ja lisaks meeldib neile ka eesti keel. Teisalt on õppureid, kes ei naudi uue keele õppimist, kuid nad on siiski huvitatud eesti keelest – nende huvi ei ole integratiivne, sest oluline osa eesti keele õppuritest ei ole huvitatud sihtkeele riigi tundmaõppimisest. Töö autor otsustas keeleõppe meeldivuse kategooria tuua sisemise motivatsiooni alla, sest keeleõppe meeldivus tuleb sügavalt õppijate seest ja keeleoskust nähakse eelisena edaspidises elus, kuid see ei ole põhjus, miks ollakse motiveeritud õppima.

Teooriast selgus, et iga keele oskus annab järgmise keele õppes eelise. Seda tunnevad ka õppurid ise, kes on valdavalt sisemiselt motiveeritud eesti keele õppeks. Tšehhi üliõpilased nägid eesti keele õppimises eelist eeskätt soome keele omandamiseks, kuid tõid ka välja, et eesti keelt oskavad väga vähesed välismaalased ja sellega võib silma paista (vt ptk 4.1.4), kuid Tšehhi C-grupi üliõpilaste jaoks ei olnud see instrumentaalne motivatsioon. Töö autor on veendunud, et Tšehhi üliõpilaste puhul on eesti keele õppimises eelise tajumine pigem lisamõjutaja kui eraldi motivaator. Eesti keele valivad mitmed Tšehhi üliõpilased lootuses, et seda on soome keele kõrval lihtne omandada, sest tegu on sugulaskeeltega.

- C2: /.../ Baltistikas peame õppima vaid kaht keelt ja soome keele kõrvale saab valida eesti keele või leedu keele, ja vist ka läti keelt. Mina valisin eesti keele, sest see on suhteliselt sarnane soome keelega ja ma ei tahtnud asja liiga keeruliseks ajada.
- C3: [Valisin eesti keele], sest see oli parem kui leedu keel, ja see oli parem valik neist kahest.

Joonis 6. Sisemise motivatsiooni kategooriad ja koodid



Üliõpilaste sisemist motivatsiooni näitab ka nende valmidus osaleda keelekohvikutes ja huvi keeleõpperakenduste vastu. „Keelekohvik ei ole klassikaline keeletund, see on eesti keele tugiõpe ja praktika neile, kes tahavad eesti keeles rääkida, sõnavara täiendada, iseseisvat õpet harjutada ning koos teist inimestega mõnuses õhkkonnas aega veeta ja suhelda” (Integratsiooni Sihtasutus 2018). Tšehhi üliõpilased osalevad meeeldi soome keele kohtumistel ja tänu positiivsele kogemusele oleksid valmis osalema ka eesti keelekohvikus, kuid Brnos ei korralda eestlased selliseid kokusaamisi.

Keelekohvikutes osales Turu ülikooli vilistlane ning see oli tema jaoks ülikooliväline Eestiga seotud rühm.

- *Aga kas Sa oled osa mõnest Eestiga seotud rühmast? Näiteks üliõpilaste käest ma küsin sama küsimust, kas nad osa mõnest Eestiga seotud rühma peale oma õpirühma.*

- E: *Õppides Turus olin ma osa sellisest rühmast... Või Tartus ka oli selline rühm, kus olid need tudengid, kes on huvitatud Eestist või eesti keelest ja tahavad nagu suhelda või harjutada keelt. Siis me kohtusime ülikoolist väljaspool, aga praegu ei.*

Mõlema riigi üliõpilased on huvitatud ka erinevate keeleõpperakenduste ja/või lehekülgede kasutamisest. Üliõpilastel puudub aga informatsioon, milliseid eest keele õppega või üldiselt Eestiga seotud rakendusi üldse olemas on.

- B4: *Kui ta [õppejõud], soovitaks midagi [nt audiogiidi], siis ma võiksin isegi maksta, aga kui ma ei tea, siis ma ei hakka ju maksma. Ma olen ise proovinud ka mobiiliäppe, aga ka seda võiks samuti tema meile reklaamida, sest neid on samuti nii palju erinevaid, mida me saame kasutada.*

Nutirakendused ja keelekohvikud võiksid olla osa positiivse sisemise motivatsiooni jadast eeskätt vabal ajal eesti keele õppimiseks. Täiskasvanute jaoks on keele omandamine töömahukam kui lastele ja noortele (Brown 2007: 105) ning keele omandamiseks ei pruugi mõned tunnid nädalas ülikoolis olla piisav ja vajalik on praktika (Kleinschroth 2002: 15). Seepärast peavad tudengid ise õppima ja tööd tegema, et saada parem tunnetus nii hääldusele, kuid ka sõnavara ning grammatika parandamiseks.

Tehnoloogia mõjutab keeleõpet mitmel moel: üliõpilaste jaoks on oluline nii sotsiaalmeedia roll kui ka nutirakendused. Tänu sotsiaalmeediale ei pea üliõpilane olema keeleõppeprotsessis üksinda, vaid tal on võimalus suhelda nii õppejõudude, kaastudengite kui tutvuda sihtkeelt kõnelevate inimestega. (Stockwell 2013: 158) Nii Tšehhi kui Soome tudengitel on sotsiaalmeedias oma keeleõpperühma grupp. Tšehhi tudengid jälgivad ka Facebooki lehekülge Estonian Embassy Prague, Soome tudengid jälgisid aga gruppe „kasutatud eesti sõnad” ja „naljakad meemid”.

Üks soome üliõpilane tõi välja, et keeleõpe on tema jaoks üldiselt keeruline protsess, nii et ta valis eesti keele lootuses, et ta on suuteline selle omandama, kuid teised ei toonud eesti keele õppimise motivaatorina välja lootust, et neil on seda ehk tänu sugulaskeelele lihtsam omandada. Filoloogidele on oluline teadmine, et iga keele oskus aitab lihtsamalt õppida järgmist võõrkeelt.

- C3: *See [eesti keel] annab mulle eelise, et õppida teisi keeli. Ma ei tea, kuidas seda öelda, aga kui ma õppisin saksa keelt, siis oli soome keele õppimine lihtne,*

ja kui ma õppisin soome keelt, siis oli eesti keele grammatika õppimine minu jaoks väga lihtne. Seal on palju sarnaseid aspekte grammatikas.

Õppurid tõid ka välja eesti keele õppimise kui väljakutse – neid motiveerib tegevus ise ja nad ei soovi seda pooleli jätta, sest see on nende jaoks huvitav ja väljakutsuv.

- B2: *Ma tahan tõesti paremini osata ning ma pole harjunud andma nii kergesti alla ning kuigi see on väga raske, siis ma tõesti tahan osata. Ma ei anna alla.*
- D4: *See on keeruline ja mulle meeldivad väljakutsed, nii et ma mõtlesin, et okei, teeme ära!*

Nagu teooriast selgus, siis amotiveeritud üliõpilane ei leia keeleõppeks põhjust või peab seda liiga keeruliseks ning raskesti hoomatavaks (Dörnyei 2001: 143). Kuigi Piaget' (1972) järgi inimestele meeldib, kui neil on väljakutseid, millega tegeleda, ning seetõttu nähakse ka ebakindlust, ebakõla ja tasakaalutust motivatsioonina (Piaget 1972; Brown 2007: 89 kaudu), siis võib amotivatsioon osutada ka püsivaks ning õppur lõpetab keeleõpingud.

Sisemise motivatsiooni all eristuvad ka enda sisemised eesmärgid. Õppuri sisemised eesmärgid on olulised ka õppejõule, et süllabuse koostamisel oleks võimalik lähtuda keeleõppijad huvidest ja eesmärkidest. Edukaks keeleõppeks on oluline seada eesmärk, milleni viivad vahe-eesmärgid. (Dörnyei 2001: 126–128) Tšehhi ja Soome üliõpilastel ei olnud eesmärgid paigas ning enda eesmärgid sõnastati intervjuu käigus.

- A1: *Ma arvan, et oleks tore lugeda mõnd raamatut... Nagu põnevikku?*
- A3: *Tahaks lugeda ja filme vaadata ja muusikat kuulata, aga ma ei ole veel sellel tasemel, kus ma saaksin seda nautida.*
- D6: *Ma arvan, et mul on lihtsalt sisemine motivatsioon. Ma ei tea, mis mind motiveerib... Mulle meeldib vaadata filme ja ... see ongi põhiliselt, kuidas ma keelt õpin. Nii et võib-olla on mu motivatsioon neist filmidest aru saada, aru saada muusikast.*

Locke'i ja Latham (2006, 2007) järgi on eesmärkide seadmine tugevalt seotud pingutusega. Üliõpilased, kes on endale seadnud konkreetsed ning väljakutsuvad eesmärgid, püsivad pikemalt õpingute juures. (Locke & Latham 2006, 2007; Busse 2014: 160 kaudu)

Antud teema kokkuvõtteks toob autor välja, et sisemine motivatsioon on esindatud eelkõige filoloogidel ja kuigi see on üks tugevamaid motivatsioone keeleõppes, siis selgus teooriast, et õppuritel peab olema sisemise motivatsiooni kõrval kindlasti esindatud ka vähemalt üks teine motivatsioon. Teise motivatsiooni olulisus on oluline, sest õppureid motiveerib igasuguse keele õppimine, kuid kuna nad õpivad mitut keelt, siis selleks, et eesti keel ei oleks neile nii-öelda tüütu kohustus, vaid neil oleks sisemine soov just eesti keelt õppida, peab olema kaasatud eelistatult integratiivne motivatsioon või näiteks ptk-s 4.1.1 analüüsitud välimine motivatsioon, mida saab mõjutada ka Eesti riik pakutavate toetustega.

4.1.3 Teema III – Integratiivne motivatsioon

Kui sisemine motivatsioon oli eeskätt filoloogidel, kes on niikuinii keeleõppes kui protsessist huvitatud, siis integratiivse motivatsiooniga õppurite puhul joonistub selgelt välja eripära, et nemad on eesti keele valdavalt vabatahtlikult valinud kõrvalerialaks või on otsustanud vabaainena eesti keelt õppima hakata.

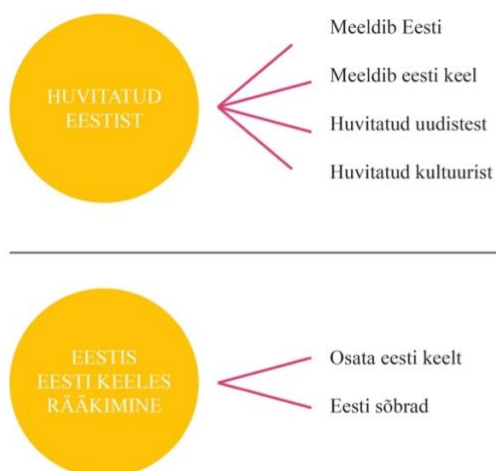
Motivatsiooni teoreetilise analüüsi põhjal võib väita, et integratiivne motivatsioon on üks olulisemaid motivatsioone. Samas ei tasu lootma jääda, et üliõpilased on integratiivselt motiveeritud või et töö käigus tekib neil integratiivne motivatsioon. Seetõttu on eriti oluline välja tuua, et vaatamata üliõpilaste vähesusele Soomes, alustas suur hulk neist eesti keele ja kultuuri õpinguid, olles valdavalt just integratiivselt motiveeritud – neid huvitas (ja huvitab) kõik Eesti ja eestlastega seotud. Ka Tšehhi D-grupi õppurite jaoks on Eesti ja eestlastega seonduv huvitav.

- D4: */.../ Tegelikult ma arvan, et eestlased ja soomlased on VÄGA huvitavad inimesed.*

Tšehhi filoloogide rühma üliõpilastest ei alustanud mitte keegi õpinguid huvist Eesti ja eesti keele vastu. Teisalt, valdav osa D-rühma üliõpilastest alustas õpinguid, sest neile meeldib eesti keel, ja eesti keele eriline kõla oli oluline pigem neile üliõpilastele, kes õpivad eesti keelt vabatahtlikult. Seda kinnitas ka Turu Ülikooli vilistlane.

- E: *Seekord, kui me läksime Eesti kaudu, siis ühel minu sõbral oli ka tuttav Eestis, ja seekord ma kuulasin, kuidas eesti keel kõlab. Ka autoraadiost kuulasin, kuidas eesti keel kõlab ja mulle tundus väga tore see, kuidas eesti keel kõlab. See meloodia või... Ma ei tea, huvitav keel.*

Joonis 7. Integratiivse motivatsiooni kategooriad ja koodid



Uudiste osas tõid üliõpilased välja, et nad on küll Eestis toimuvast huvitatud, kuid nad ise ei otsi uudiseid ja Tšehhi üliõpilased ei loe ka ingliskeelseid Eesti meediakanaleid. Soome üliõpilastest tõi aga üks üliõpilane näite, miks ta otsustas hakata Eesti raadiot kuulama.

B4: /.../ Kui ma juba otsustasin, et ma hakkasin eesti keelt õppima, siis mulle meenus lugu katsest, kus olid inimesed, kelle emakeel on soome keel ja kes hakkasid õppima vene keelt. Katse tulemused näitasid, et rühm, kes hakkas kaks kuud enne õppimist kuulama vene raadiot, õppis keele palju kiiremini ära ja nad mäletasid asju paremini ning kauem kui need, kes ei kuulanud raadiot.

Siis ma mõtlesin, et okei, kui katsed seda näitavad, siis see peab olema tõsi ja siis ma proovisingi seda. Ma ei kuulanud igapäevaselt, aga ma kuulasin paar kuud Vikerraadiot ja Kuku Raadiot. Ma ei tea, kas see on aidanud, aga kuna keeled on ikkagi sarnased, siis ma juba enne kursust sain aru mingist arutelust, kui need olid millestki nagu näiteks tehnoloogia, kus on palju sõnavarast inglise keeles.

Huvitav kultuur on keeleõppe motivatsiooniks kõige edukamalt ilmselt Aasia riikides nagu näiteks Korea ja Jaapan. Huvi Korea popkultuuri vastu on olnud oluline faktor Hiina, Hong Kongi, Taiwani, Singapuri ja näiteks Jaapani õpilastele korea keele õpingute alustamiseks (Chan & Chi 2011: 152). Ka Eesti meedias on toodud välja, et huvi korea keele vastu on viimaste aastatega tõusnud oluliselt tänu Eesti teismiseliste tüdrukute K-popi vaimustusele. (Salu 2018)

Kultuurist huvitumise mõttes on oluline, et selgelt joonistus välja, kuivõrd õppejõudude ja külalislektorite filmi-, muusika-, kunsti- ja raamatute valik mõjutab nii õpilaste arusaamu kui ka huvi Eesti ja eesti kultuuri vastu. Kuigi üliõpilased ütlevad, et nad tunnevad huvi Eesti kultuuri vastu, siis valdavalt nad vabal ajal ise muusikat, kirjandust ega filme juurde ei otsi. Soome üliõpilased tõid välja, et nad on üritanud eestikeelset muusikat otsida ja leida, kuid eestlased teevad nende arvates väga palju ingliskeelset muusikat. Mitmed üliõpilased tõdesid, et nad ei tea eesti muusikat ning ei ole suutnud seda ise leida.

- B2: *Mul on Spotify list, mille ma ise olen teinud ja iga kord, kui ma midagi leian, mis mulle meeldib... Ma ei ole väga leidnud noori ja häid lauljaid, aga iga kord, kui ma leian, siis ma lisan sinna ja mõnikord siis kuulan.*
- B4: *Loomulikult on ta [õppejõud] öelnud, et me võime kuulata muusikat ja vaadata videoid ise, aga ma olen üritanud leida mingeid vahendeid ja audiogiide, kuid ma ei ole leidnud midagi head või mis ei oleks tasuline.*

Eesti muusikast oskasid Tšehhi õppurid välja tuua peaaesjalikult Curly Strings, keda nad on loengutes kuulanud. D4 tõi välja, et möödunud aastal käis saatkonna esindaja neile esinemas ning tuvustas muuhulgas Metsatõllu. Möödunud aastal näidati Brnos Eesti päevade raames Arvo Pärdist dokumentaalfilmi ning kõik üliõpilased oskasid seda välja tuua. Paarile Tšehhi üliõpilasele meenus, et möödunud aastal alustati „Lepatriinude jõulud” vaatamisega. Mitu Tšehhi ja Soome üliõpilast olid tuttavad filmiga „Vehkleja”.

- C6: *Ma ei tea, mulle meeldib muusika ja Arvo Pärt on väga hea ja Curly Strings. Ja teie mets!*

Laialt oli eesti keele oskusel eesmärk lihtsalt „osata eesti keelt”. Keeleoskusele ei pandud valdavalt konkreetset eesmärki, vaid kirjeldati soovi osata keelt sügavamõttelise vestluse (ingl *meaningful conversation*) tasemel. Huvitaval kombel tõid kaks soomlast välja, et neid ärritab mõte minna Eestisse ja rääkida seal inglise keelt.

- A1: *Kui ma lähen Eestisse, siis ma tahan eesti keeles rääkida. Oleks lollus ju rääkida Tallinnas soome keeles.*
- B6: *Mina ei ole käinud [Eestis], sest minu meelest on piinlik minna Eestisse, kui ei oska eesti keelt.*

B6 puhul võib ka väita, et piinlikkustunne eesti keele oskuseta Eestisse minemise suhtes on integratiivne motivatsioon. Seda kinnitab ta ka öeldes:

- B6: *Akadeemilisi eesmärke mul pigem ei ole, aga ma oleksin õnnelik, kui ma saaksin vähemalt vestlust pidada – rääkida ja mõista ilma, et ma peaksin liiga palju mõtlema.*

Ka Tšehhi üliõpilane tõi eesmärgina välja suhtlemise Eestis eestlastega.

- C5: *Ma tahaks olla suuteline suhtlema eestlastega. Täpselt nagu ma Londonis olles suhtlen inglasega, tahan [Eestis] suhelda kohalikega või tellida või osta eesti keeles.*

Ortega (2009: 173) toob välja, et nii reisimine kui sõprussuhted on kaks väga olulist põhjust, miks keelt õpitakse. Kui reismine nii maailmas kui Eestis on üks oluline motivaator üliõpilaste poolt, siis sõprussuhteid eestlastega on välistudengitel pigem vähe ja üliõpilased kas ei teadnud ühtegi eestlast või olid suutelised meenutama kõiki neid väheseid eestlasi, kellega nad kohtunud on. Erandiks on siinkohal õppurid, kes olid vahetussemestril Eestis õppinud või kellel on peretuttavaid Eestist.

- C2: *Kui ma olin Soomes, siis ma olin väga motiveeritud, et õppida soome keelt, ja kui ma tulin tagasi Tšehhi, siis ma mõtlesin, et ma valin uue riigi ja järgmisel semestril lähen ma Venemaale, nii et õpin seda keelt. Samuti tahan ma minna Eestisse, nii et iga kord, kui ma olen kuhugi minemas, siis ma olen väga motiveeritud, et õppida, sest ma tean, et vajan seda.*
- B1: *Mul ei ole ühtegi lähedast eesti sõpra, aga ma tean palju eestlasi. /.../ Ma sain eestlasi tundma, aga mitte kunagi nii lähedalt.*

Eesti tuttavaid tõi motivaatorina välja ka Turu Ülikooli vilistlane. Talle pakkusid huvi ka Eesti ja Tšehhi võimalikud sarnasused.

- E: */.../ Võib-olla motiveeris ka see, et mul oli Turus tuttavaid, kes olid eestlased. Ja ka Eestimaa tundus huvitav: eesti ajalugu ja kultuur. Et mingis mõttes tundus huvitav, kas seal on ühist midagi Tšehhiga või ei ole või mis ulatuses.*

Integratiivse motivatsiooni kokkuvõtteks toob autor välja, et õppimise seisukohalt on see väga oluline ning valdavalt üliõpilased on huvitatud sihtkeele kõnelejatest ja sihtriigist. Paraku puudub huvi Eesti ja eesti keele vastu neil Tšehhi üliõpilastel, kellele on eesti

keele õpe (pool)kohustuslik. Vaid ühel C-grupi üliõpilasel on huvi Eesti vastu ajaga tekkinud. Autor rõhutab, et nagu teooriast selgus, siis integratiivne motivatsioon on võõrkeeleõppes kõige tugevam motivatsioon, kuid seda ei saa jõuga tekitada ning nagu selgus alapeatükis 4.1.1, siis õppejõu poolt eesti keele ja kultuuri liiga entusiastlik propageerimine võib integratiivsele motivatsioonile mõjuda demotiveerivalt.

4.1.4 Teema IV Instrumentaalne motivatsioon

Instrumentaalne motivatsioon on üks olulisemaid motivatsioone täiskasvanud töötavatel õppuritel, kes õpivad keelt näiteks eesmärgil saada tulevikus paremat palka või paremat positsiooni tööl. Nagu teooriast selgus, siis ka tudengite instrumentaalne motivatsioon võib olla nii tuleviku töökohale mõtlemine, kuid ka eksami või aine läbimine, bakalaureuseastme lõpetamine ja magistriõppesse sissesaamine.

Kui sisemise motivatsiooni all tõid üliõpilased välja, et iga keele oskus on eelis, siis instrumentaalse motivatsiooni all nähakse just eesti keele oskust kui eelist (vt Joonis 8). Soome filoloogid tõid välja, et karjääri mõttes on oluline tööturul eristuda ning kombinatsioon inglise keel peerialana ning saksa või prantsuse keel kõrvalerialana on väga tavaline, kuid eesti keele oskus on oluliselt originaalsem ning silmatorkavam.

Teadmisi Eestist peavad mõlema riigi üliõpilased eristuvaks ja unikaalseks oskuseks ning üliõpilased tunnevad, et eesti keel võib anda neile tulevikus eelise tööle kandideerimisel. Nad usuvad, et eesti keele oskus ja teadmised Eesti kohta võivad nende *curriculum vitae* silma paista.

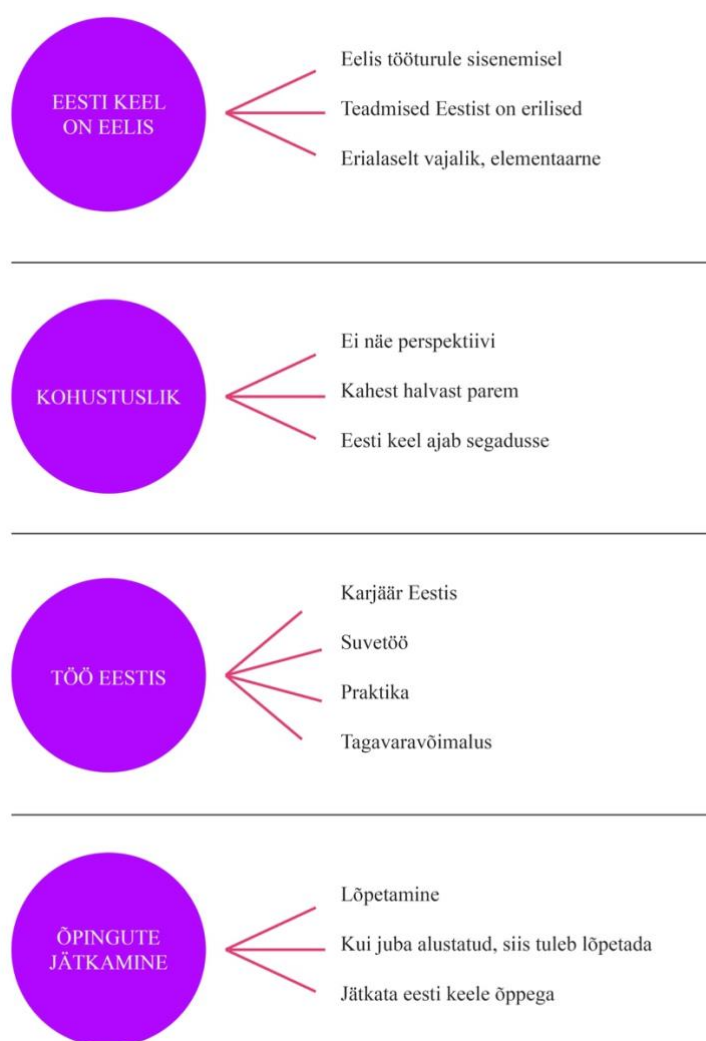
- C7: *Mitte paljud välismaalased ei õpi eesti keelt. Mingitele ettevõtetele, kes soovivad fokuseerida Eestile ja müüa mõnd toodet Eestis, võib olla huvitav. /.../ See võib olla neile hea, kui sa oskad eesti ja inglise keelt.*
- D5: *See [eesti keel] ei ole väga tavaline ja mitte paljud inimesed ei oska keelt, nii et [õpin selleks, et] eristuda teistest.*

Soome üliõpilased, kes õpivad eesti keelt osana soome-ugri keelte õpingutest, tunnevad, et eesti keele oskus on neile vajalik ja elementaarne. Tšehhi C-grupi üliõpilaste seas on nii neid, kes võtavad eesti keele õpinguid loogilise teise keelena soome keele kõrval, kui neid, kes ei oleks eesti keelt üldse valinud, kui valikus oleks olnud mõnd muud keelt peale leedu ja eesti keele. Kahest väheatraktiivsest on valitud parem, sest eesti keel annab

soome keelega komplektis suurema eelise kui leedu keel annaks. Tegu on instrumentaalse motivatsiooniga, kus õppureid motiveerib keeleõppes vaid eesmärk lõpetada kool.

- C7: *Praegu ma tahaksin oma kraadi kätte saada, et ma saaksin õpingutega jätkata Soome ülikoolis, ja see on mu eesmärk ka eesti keele õppimises. /.../ Aga ma arvan, et ma jätkan oma eesti keele õpingutega Soomes, sest mõistlik on jätkata, kui ma juba alustasin.*

Joonis 8. Instrumentaalse motivatsiooni kategooriad ja koodid



Kohustusliku kategooria all eristus perspektiivitus. Näiteks C3 tõi välja, et ta ei näe enda jaoks eesti keele oskusel perspektiivi ja ta ei taha selle keelega töötada. C4 valis eesti keele, sest leedu keelt ei oleks olnud võimalik Soomes, kus ta vahetussemestril õppis. Eestisse tahaks ta siiski suveülikooli minna. C6 ütles, et tema tahab jätkata soome ja norra

keelega, aga mitte eesti keelega. C7 tahtis õppida kõrvalerialana läti keelt, kuid seda ei saanud, nii et valis leedu keele asemel eesti keele.

„Euroopa keeleõppe raamdokumendi” (Euroopa Nõukogu 2007) järgi peaks haridussüsteem võimaldama alustada õpilasel kahe võõrkeele õppimist eelnevalt määratud õppeastmel ja näeb ette ka kolmanda keele vabatahtliku õppe. Ka eesti keele akadeemiline välisõpe toimub mitmel juhul üliõpilaste emakeelest erineva keele baasil, nii et eesti keele üliõpilastel välismaal on vähemalt kolme keele oskus erinevatel tasemetel.

Eesti keelt õppima hakates lootsid Tšehhi üliõpilased, et tänu mõningasele soome keele oskusele on neil ka lihtsam õppida eesti keelt, kuid reaalsus on vastupidine – raskem on. Nad ei võta seda kui väljakutset (vt ptk 4.1.2), vaid eesti keel ajab segadusse. Küsimusele naljakate lugude kohta, mis eesti keele õppimisega meenub, tõi mitu üliõpilast välja just eesti ja soome keele sarnasuse aspekti ning tõsiasi, et sageli nad ei tea, kumba keelt nad kasutavad.

- C2: *Kogu aeg on midagi naljakat, sest meil on mure, et see on väga sarnane soome keelega ja kui me räägime eesti keele tunnis, siis meil ei ole vahepeal õrna aimu ka, et me räägime tegelikult soome keeles.*

Vilistlane tõi samuti välja, et alustas soome-ugri keeleteadustes eesti keele õppimisest, sest see tundus leedu ja soome keele kõrval loogiline valik. Tema õppis eesti keelt Soomes, kuid soome keel ei ole tema emakeel, nii et lisaks tõi ta välja:

- E: */.../ Ma õppisin soomlastega eesti keelt, siis oli mõnikord huvitav see, et oli sõnu, millest soomlased said automaatselt aru, aga mina ei saanud. Siis oli ka eesti keeles sõnu, millest mina sain aru. Millest mina sain aru ja soomlased ei saanud, sest need olid saksa keelest laenatud ja tšehhi keeles on ka päris palju sõnu, mis on saksa keelest laenatud, ja siis need soomlased olid üllatunud, kuidas sina tead sellist sõna. /.../ Ja siis oli ka naljakas see, kui me arvasime, et mingi eesti keelest laenatud sõna peab olema erinev sõna kui soome keeles ja tuli välja, et see on tegelikult sama. Näiteks kilbikonna on tegelikult kilpkonn, et see tundus nagu väga naljakas ja me arvasime, et see peab olema täiesti teistsugune sõna.*

Soome õppuritel oli väga tugev positiivne instrumentaalne motivatsioon tänu soovile Eestis töötada. Üliõpilasi huvitab nii potentsiaalne karjäär, suvel töötamine kui

praktikavõimalus Eestis. Võõrkeeleõpe välismaal töötamiseks on juba ajalooliselt tavaline motivaator, kuid tänapäeva globaalses maailmas peavad paljud suuretevõtted keeleoskust väga oluliseks ning see võib tihti olla võti tööle saamiseks (Leaver, Ehtman, Shekhtman 2005: 5). Huvi on nii tehnoloogiaettevõtete kui lihtsalt keele praktiseerimiseks mõne lihtsama suvetöö tegemise vastu. Praktikavõimalust nähakse hüppelauana päriselt Eestisse tööle tulemiseks.

- B1: *Ma võiksin lisada, et veel üks põhjus, miks ma eesti keelt õpin, on see, et ma olen tõsiselt mõelnud, et ma võiksin minna Eestisse tööle, või kohta, kus ma saan eesti keelt õppida. Või ehk tõlkida mõni raamat? /.../ Ma kandideerin tegelikult praktikale Soome Instituuti Tartus.*

Tšehhi üliõpilased peavad eesti keele oskust pigem tagavaravariandiks. Nad ei näe seda eraldi motivatsioonina, vaid võimalusena, mis neile tekib, kui nad eesti keelt vähemalt suhtlustasandil valdaksid. Üliõpilased nii Tšehhis kui Soomes arvavad, et nende eesti keele oskus peab olema väga hea (minimaalselt B2 tase), et see neile üldse eelise annaks.

Viimase kategooriana eristus õpingutega jätkamine. Peaasjalikult motiveeris Tšehhi C-grupi üliõpilasi eesti keele õppimises lõpetamine. Näiteks C1, kes oli õppinud ka Eestis, tõi välja, et teda motiveerib õpingutes esiteks lõpudiplomi saamine ja ta ei soovi ka veel tööle minna. C4 selgitas, et tal ei ole eesti keele õppimises eesmärki ning ta soovib juba aastat lõpetada. Lisaks tõdes ta, et kui ta magistritasemes jätkab, siis võib-olla võtab ta ka eesti keelt juurde.

Üliõpilased tõid välja, et kui eesti keele õppimisega on juba alustatud, siis tuleb see ka lõpetada. Eesti keele õpingutega ollakse valmis jätkama samal põhjusel – kui juba alustatud, siis tuleb jätkata, et saavutada kõrgem tase.

- A3: *No see on kasvatus – kui sa alustad millegagi, siis tuleb see ka lõpetada.*
- C7: *Praegu ma tahaksin oma kraadi kätte saada, et ma saaksin õpingutega jätkata Soomes ülikoolis ja see on mu eesmärk eesti keele õppimises, et ma saaksin oma kraadi kätte ja saaksin Soome õppima minna. Aga ma arvan, et ma jätkan oma eesti keele õpingutega Soomes, sest et mõistlik on jätkata kui ma juba alustasin.*
- D2: *Ma arvan, et kui ma alustan mõne keele õppimisega, siis ma ei taha seda pooleli jätta, kui ma olen juba alustanud. Ma olen neli kuud juba sellele*

kulutanud. Ma tahan jätkata, sest muidu oleks see aja raiskamine, kui ma jätaks praegu pooleli.

Instrumentaalse motivatsiooni kokkuvõtteks nähtub, et Soome üliõpilased õpivad eesti keelt ja kultuuri, sest peavad seda tulevikuperspektiivis vajalikuks oskuseks. Tšehhi üliõpilased ei ole niivõrd selgel arusaamisel, mida neil on eesti keele oskusega peale hakata, kuigi mitu üliõpilast on tänu heale eesti keele oskusele saanud juba näiteks saatkonda tööle.

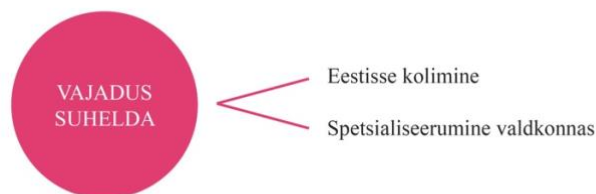
4.1.5 Teema V – Vajadus suhelda kui motiiv

Vajadus motivatsiooniteooriana ja ka praktikana on antud olukorras kõige keerulisemalt kaardistatav teemaplokk. Siinkohal on oluline, et vaid ühel üliõpilasel algasid eesti keele õpingud vajadusest suhelda. Teisalt, Tšehhis osati tuua näitena YFU organisatsiooni õpilasi, kes on saanud eesti keele põhja keskkoolis Eestis õppides, ning ülikoolis on eesmärk saada keeleoskusest tõend, et välismaal veel kõrgemal tasemel edasi õppida. Ainus Tšehhi üliõpilane, kes hakkas eesti keelt õppima vajadusest suhelda, töötab praegusel hetkel Eesti saatkonnas Prahlas ning ei osale igapäevases õppetöös.

Eesti keele üliõpilastest eristus Soome A-grupis õppur, kes oli oma bakalaureuseõpingud läbinud Tartu Ülikoolis ning oli tänu sellele õppinud eesti keele ära. Tal oli vajadus eesti keeles suhelda ja ühtegi alternatiivi sellel ei olnud.

- *A2: Ma arvan, et nüüd on sinna [Eestisse] oluliselt lihtsam minna – see on rahvusvahelisem. Kui mina sinna 20 aastat tagasi läksin, siis see oli palju suletum. Ei olnud lihtne minna sinna mingi soome kutina. Keegi ei käinud väljas ega suhelnud, siis oli seal rohkelt vägivalda. Ei olnud oluline, mis su nahavärv oli, piisas vaid sellest, et sa ei räägi eesti keelt.*

Joonis 9. Vajadus suhelda kui motiiv



Nagu ka eespool välja toodud, siis soome keele lingvistid nimetasid motivaatorina suhtlusvajadust, sest nende jaoks on eesti keele oskus elementaarne, kuna soome-ugri spetsialistid peavad kõnelema ka eesti keelt.

- B1: *Meil on väga palju koostööd Eesti ja Soome vahel ning kuigi kõik räägivad inglise keelt ja sellele saab toetuda, siis ma siiski arvan, et üksteise keelte oskamine annab eelise.*
- B4: *Minu töös teadlasena on oluline suhelda ka kaasteadlastega Eestist ja lugeda artikleid. See [eesti keele oskus] on kindlasti hea... Meie riigid on nii lähestikku, et kui ma töötaksin mõnes organisatsioonis, saaksime teha sarnase organisatsiooniga Eestis koostööd.*

B4 toob oma vajaduse all välja ka tõsiasi, et ta on lingvist, kuid uue keele omandamine ja õppimine ei tule tema jaoks lihtsalt.

- B4: *Ma olen lingvist, kellel on suured raskused õppida teisi keeli peale soome keele. /.../ Ma mõtlesin, et noh, tavaliselt on mul probleeme sõnavaraga ning hääldusega, ja mõtlesin, et eesti keeles on need sarnased ja nad räägivad, et grammatika on väga keeruline, aga tavaliselt olen ma grammatikas väga hea. ... Kuna ma olen doktoriastme üliõpilane Soomes ning meil on palju koostööd soome ja eesti teadlastega, eeskätt Tartus, siis ma mõtlesingi, et on natukene piinlik, et ma ei oska eesti keelt, kuigi paljud eesti teadlased oskavad soome keelt.*

Teema kokkuvõtteks toob autor välja, et sõltuvalt riigist võib suhtlemisvajadus olla ka olulisemal kohal, sest nagu tööst selgus, siis indiviidide suhtlemisvajadus sõltub sageli riikide ja organisatsioonide omavahelisest koostööst, üliõpilaste võimalusest tulla Eestisse pikemaks perioodiks õppima ning ka varasematest seostest Eestiga.

Tabel 1. Empiirika ja teooria süntees

Teooria põhitlemused	Analüüsi tulemused	Süntees teooriaga
I Välimine motivatsioon	Eesti keele välisõppe suurime probleem on info puudus – üliõpilased ei ole kursis võimalustega, mida Eesti pakub. Välisõpet iseloomustavad üldiselt head õppetingimused , mida ei panda tähele, kui kõik on hästi, kuid tingimuste halvenemine mõjutab kohe ka motivatsiooni. Väikesed rühmad motiveerivad üliõpilasi, et mitte saada negatiivset tagasisidet või olla halvim.	Väliselt motiveerivad aspektid tulevad seevastu väljastpoolt ja ei sõltu õppijast endast. Karistuste või negatiivse tagasiside vältimine on väline motivatsioon (Brown 2007: 88). Õppetingimustest on olulised nii keskkond, klassi suurus kui õppejõu professionaalsus ning kaasüliõpilased (Williams & Burden 1997, Dörnyei 2001: 114 kaudu).
II Sisemine motivatsioon	Eeskätt filoloogidele meeldib keeleõpe ning eesti keele õppes motiveerib neid tegevus. Samuti on nende jaoks oluline pidev soov lihtsalt edasi areneda .	Sisemine motivatsioon jada motiveeritud tegevusi, millel ei ole otsest tasu peale tegevuse enda. Õppurid soovivad tegeleda keeleõppega ega oota muud tasu. Tasuna võib mõista õppuri enda oskuste ja teadmiste paranemist (Deci 1975, Brown 2007: 88 kaudu).
III Integratiivne motivatsioon	Eesti keele vabatahtlikult valinud üliõpilasi kirjeldab kõrge integratiivne motivatsioon – neile meeldib just eesti keel , nad on huvitatud uudistest ja kultuurist . Nende eesmärk on osata eesti keelt ning neil on, või nad soovivad leida, Eesti sõbrad.	Õppur soovib õppida tundma sihtkeele riigi kultuuri, on avatud selle kultuuri eripäradele ning austab seda (Ellis 2000; Dörnyei 2001). Integratiivset motivatsiooni on keeruline defineerida, sest sellel on erinevaid tähendusi erinevatele indiviididele (Gardner 2001; Dörnyei 2003: kaudu).
IV Instrumentaalne motivatsioon	Instrumentaalselt motiveeritud üliõpilased tunnevad, et eesti keele oskus annab neile eelise tööturule sisenemisel, sest teadmised Eestist on erilised. Üliõpilased, kellel on eesti keel kohustuslik , ei näe perspektiivi ning eesti keel ajab neid vaid segadusse. Mitmed eesti keele õppurid soovivad tulla Eestisse tööle . Bakalaureuse taseme õpilasi motiveerib ka õpingutega jätkamine .	Õppuritel on teise keele õppimiseks kindel põhjus: eksami läbimine, parema töökoha saamine või näiteks ülikooli sissesäämine (Ellis 2000; Dörnyei 2001).
V Vajadus suhelda kui motiiv	Vajadus suhelda motiveerib eesti keele õppureid praegusel hetkel minimaalselt. Paar üliõpilast, kes plaanivad end siduda teadus- või tõlketööga, tunnevad, et eesti keeles suhtlemine on neile vajalik. Üks üliõpilane alustas oma õpinguid Eestis õppides.	Maslow' hierarhia järgi on inimeste kõrgeim vajadus eneseteostusvajadus, kui baasvajadused on saavutatud. Ei loe, millised välised hüved on olemas või puudu, inimesed püüdvad eneseteostuse poole. (Brown 2007: 89)

4. Järeldused ja ettepanekud

Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arengut, hetkeseisu ja tulevikuperspektiive, arvestades õppurite motivatsiooni eesti keelt ja kultuuri õppida. Autor annab ülevaate uuringu olulisemate tulemuste kohta uurimusküsimuste lõikes ning teeb ettepanekud ja soovitused olukorra parendamiseks. Samuti teeb autor ettepanekud tulevasteks uurimusteks.

4.1 Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe Euroopa Liidu ülikoolides

Dokumendianalüüsi põhjal võib väita, et eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe programm on hästi tööle hakanud. Kui esimestel aastatel avati järjest välisõppekeskuseid erinevates riikides, sh ka Euroopa Liidu välistes riikides, siis kiire areng pidurdus majanduskriisijärgselt.

EKKAV-i programmidest selgub, et ilmselgelt takistab arengut riigi rahaliste ressursside nappus. Vaatamata programmis sõnastatud ambitsioonikatele eesmärkidele, tegeleti EKKAV-i teise perioodi ajal peamiselt eesti keele ja kultuuri õppe säilitamisega väliskõrgkoolides. Sellest aastast alanud jätkuprogramm ei keskendu enam niivõrd õpetuskohtade lisandumisele, kuivõrd õppurite arvu kasvatamisele.

Jätkuvalt on tegu ambitsioonika plaaniga, kuid oluliselt teostatavamaga, kuna iga uus välisõppekeskus nõuab riigilt üsna suures mahus investeeringuid. Samuti tegeletakse olulise punktina edasi ka õppetingimuste parandamisega, mis, nagu selgus, on oluline õpingute motivatsiooni säilitamiseks.

4.2 Üliõpilaste motivatsioon eesti keele ja kultuuri õppimisel

Järgmiseks uuris autor, mis motiveerib üliõpilasi õppima eesti keelt ja kultuuri väliskõrgkoolides Euroopa Liidus. Autor eristas nii õpingutega alustamise motivatsiooni kui õpingutega jätkamise motivatsiooni. Õpingute alustamise faasis erinevad Tšehhi ja Soome õppurite motivatsioon, aga ka Tšehhi kahe erineva grupi üliõpilaste motivatsioon. Peaasjalikult ei ole õpingutega alustamise motivatsioon sama, mis motiveerib õppureid eesti keele ja kultuuri õppimist jätkama.

Soomes alustasid üliõpilased eesti keele õpinguid nii huvist Eesti ning eesti keele vastu kui tundest, et eesti keele oskus annab neile tõõjõuturul eelise. Samuti oli mitme üliõpilase puhul oluline spetsialiseerumisest tulenev vajadus eesti keelt õppida. Tõehhis iseloomustas õpingutega alustamist eeskätt kohustus valida kahe keele vahel ning eesti keel valiti põhjusel, et see on loogiline lisakeel soome keele kõrval – sarnane soome keelega või subjektiivselt leedu keelest atraktiivsem. Eesti keelt vabaainena õppivate üliõpilaste puhul tuleb taas esile just huvi Eesti vastu või eelise tajumine.

Soome tudengid jätkavad õpinguid põhjusel, et keeleõpe kui tegevus meeldib, seejuures on toetajaks ka püsiv huvi Eesti vastu. Sarnane on ka olukord Tõehhis eesti keelt vabaainena õppivate üliõpilastega – keeleõpe tegevusena on meeldiv ja Eesti on huvitav. Eesti keelt kohustuslikuna õppivate üliõpilaste motivatsioon on lõpetada õpingud, kuid samal ajal ei välista mitmed üliõpilased siiski eesti keele õpingutega jätkamist. Kõikide üliõpilaste puhul on oluline arvamus, et kui juba kord alustatud, siis tuleb anda endast parim, et keelt paremini osata.

Olulisena toodi esile ka huvi eesti kultuuri vastu, kuid üliõpilased olid eesti muusika, kirjanduse ning filmidega pigem halvasti kursis. Õppejõud valivad ise muusikat, mida õppuritele esitada, filme, mida näidata, ning ka raamatuid, mida soovitada. Samal ajal tõid ka õppurid ise välja, et muusika kuulamine peaks olema meeldiv vaba aja veetmise viis ning ei tohiks muutuda kohustuseks.

Eestkätt Soome, kuid ka mõnd Tõehhi tudengit motiveerib keele ja kultuuri õppimisel potentsiaalne võimalus tulla Eestisse tööle. Siinkohal ei ole oluline, et tegu oleks erialase tööga, vaid Eestis töötamisega soovitakse saada nii töö-, elu- kui välismaal elamise kogemust. Samuti on Eestis töötamise juures oluline saada eesti keele praktikat ning õppida tundma eestlasi.

Kokkuvõtteks on aga huvitav välja tuua, et stipendiume ei toonud üliõpilased (v.a üks Soome üliõpilane) välja motivaatorina, sest nad ei olnud võimalustega täpsemalt kursis. Toetuste ning suveülikoolide olemasolust ollaks üldiselt teadlikud, kuid õppurid ei tea, kuidas ning mis tingimustel on võimalik stipendiumi taotleda. Neil puudub teadmine, mida kujutab endast suve- või talveülikool ning kus ja mida on võimalik Eestis Erasmus+ programmiga õppida, nii et probleemiks on infopuudus.

4.3 Eesti keele ja kultuuri välisõppe areng

Viimase uurimisküsimusena soovis töö autor kaardistada võimalusi, kuidas motiveerida üliõpilasi eesti keele ja kultuuri õpingutega jätkama. Olulise probleemina selgus, et üliõpilased ei ole kursis, kus ja kuidas on eesti keele õpingutega võimalik jätkata. Teisalt oli ka õppureid, kes olid teadlikud, et näiteks Tšehhis ei ole võimalik eesti keelt edasi õppida, kuid nad ei teadnud võimalikke alternatiive keeleõpingutega jätkamiseks. Isegi Eestis õpingute jätkamist ei toonud üliõpilased välja.

Teise probleemina, miks üliõpilased praegu ei plaani õpingutega jätkata, on suutmatus näha eesti keele oskuses väljundit töajuturule või jätkuõpinguteks: üliõpilased ei tea, kus ja kuidas võib neil eesti keele oskusest kasu olla. Kui Soome üliõpilastele oli eesti keele oskuse kui eelise tunnetamine üks õpingutega alustamise põhjustest, siis Tšehhi üliõpilased ei mõistnud eelist isegi siis, kui olid ise arutlenud, et Tšehhis (või Slovakkias) ei ole kuigi palju eesti keele kõnelejaid.

EKKAV-i programmiga pööratakse suurt tähelepanu nii õppejõule kui õppevahenditele ja –tingimustele. Töö autor leiab, et sellega on vaja kindlasti samas mahus edasi tegeleda, sest üliõpilased oskasid väljendada rahulolematust varasemate kehvide tingimuste üle. Tšehhi üliõpilaste jutust väljendus ka eelmise õppejõu suunas demotiveerivaid hoiakuid, kuid selle võrra rohkem hindasid nad oma tänavust õppejõudu, kes ei näita vaid videoid, vaid mõtleb loovalt, kuidas reaalselt motiveerida üliõpilasi keelt õppima ja keeleõppeülesandeid tegema.

Praegu tõdesid Tšehhi õppurid, et nad ei jälgi Eesti meediat (ka ingliskeelset mitte) ning nad ei ole märganud Eesti kohta uudised ei Tšehhi ega Slovakkia kanalites. Soome üliõpilased olid Eesti meediaga mõnevõrra rohkem kursis ning ka jälgisid seda aeg-ajalt, kuid tõdesid samuti, et kohalikus meedias näevad nad Eesti kohta väga harva uudiseid. Siinkohal tuleb rõhutada, et kui pärast õpingute lõppu ei jää õppureid Eestiga midagi siduma, ei tööta eesti keele ja kultuuri õppimine pehme diplomaatia vahendina.

Nii Soome kui Tšehhi üliõpilaste jaoks on ka probleemiks tõsiasi, et nad ei tea mitte ühtegi eestlast või ei taha nendega keeleõppe eesmärgil suhelda. Pehme diplomaatia arendamise aspektist on väga oluline, et keele ja kultuuri õppuritel oleks ka reaalne side Eestiga. Praegu ei ole kõik üliõpilased isegi Eestis käinud. Positiivselt eristub siin Tšehhi õppejõu initsiatiivil planeeritav reis Eestisse.

4.4 Ettepanekud

Töö autor toob järeldustest tulenevalt välja kuus ettepanekut hariduspoliitika kujundajatele, millest mitmega on võimalik alustada kohe ning tulemusi näha kiiresti, kuid mitme puhul on tegu erinevate asutuste ning organisatsioonide üleste tegevustega ning nende elluviimine võib võtta pikalt aega, enne kui ettepanekud tööle saavad hakata.

1. Kuna tudengid ei oska näha eesti keele õppimises tulevikku suunatud kasu, siis tuleb neile kohe õpingute alguses tutvustada võimalusi, mis kaasnevad eesti keele oskusega. Samuti on oluline tutvustada nii-öelda edulugusid – näiteks EKKAV-i vilistlasi, kes töötavad atraktiivsel töökohal tänu eesti keele oskusele. Tšehhi tudengid olid küll kursis võimalusega töötada saatkonnas, kuid ei teadnud rohkem Eesti või Eestiga seotud ettevõtteid, kuhu oleks võimalik pärast bakalaureuseastme lõpetamist tööle minna. Tšehhi tudengid tõid küll välja, et õppejõud on neile selgitanud, et eesti keele oskus teeb nad huvitavaks, kuid edaspidiste otsuste tegemisel ei ole see selgitus piisav.

2. Töö autor väidab, et Eesti ettevõtted on jõudnud arengus etappi, kus on võimalus mõelda sotsiaalsele vastutustundlikkusele. Ka Euroopa Komisjon (2018c) propageerib tugevalt vastutustundlikku ettevõtlust: „Ettevõtjad teevad oma igapäevases äritegevuses vabatahtlikult rohkem, kui on seadusega nõutud, et saavutada sotsiaalsed ja keskkonnavalased eesmärgid.” Muuhulgas hõlmab see „Euroopa 2020” strateegiat – eeskätt just noorte, uute oskuste / töökohtade ning kohaliku arengu aspektidest. Sellest tulenevalt arvab töö autor, et eraettevõtetega saab koostööd teha ka otse, sest antud teema kontekstis ei ole niivõrd määrav see, mida ettevõtted riigile annavad, kuivõrd tuleb, mida nad võivad vastu saada. Kui ühelt poolt on neil võimalik Eestisse praktikante tuues edendada tudengite eesti keele oskust ja teadmisi eesti ühiskonnast ja kultuurist, siis teisalt on neil võimalik ka ise kasu teenida, laienedes välisõppekeskustega sihtriikidesse ja kaasates selleks eesti keele ja kultuuri üliõpilasi. (Näiteks Taxify on olemas Prahas, kuid mitte Tšehhi suuruselt teises linnas, Brnos).

3. Ettevõtetega otsesuhtluse kõrval on võimalik arendada ka asutusteülest koostööd. Eesti keelt vabaainena õppivate tudengite juures on oluline rõhutada, et nende peerialad on väga erinevad ja neil on valmisolek näiteks reisimise nimel spetsialiseeruda täiesti uues valdkonnas. Sellest tulenevalt teeb töö autor ettepaneku asutusteüleseks koostööks SA Archimedese ning EAS-i Work in Estonia vahel, et kaardistada EAS-i vajadused ning SA Archimedese võimalused eesti keelt ja kultuuri õppivate tudengite Eestisse saamiseks.

Teise võimalusena näeb autor, et välisõppekeskustega ülikoolides on võimalik vastavalt EAS-i kaardistatud vajadustele teha sihtreklaami erinevates instituutides, et Eestisse praktikale või tööle tulemine saaks alguse eesti keele ja kultuuri õppimisest välisõppekeskuses.

4. Kuna kõikide rühmade puhul tuli välja, et eesti kultuurist ollakse huvitatud, kuid ise otsitakse informatsiooni vähe, siis tuleks tegeleda kultuuriõppe ühtlustamisega. Eestil on head ja kokkuvõtlikud internetilehed ajaloo kohta kuni 19. sajandini. Võrdväärne infokandja on puudu uuema aja ajaloo ning 20. sajandi lõpu ja 21. sajandi alguse kultuuriloo kohta. Autor leiab, et kultuuri tutvustamisel peaks lähtuma eelkõige tudengite huvidest, mitte õppejõu maitsest. Sellest tulenevalt tuleks kokku koondada võimalikult lai ülevaade nüüdisaja eesti muusikast, kirjandusest, filmikunstist jne. Siinkohal pakub töö autor ühe alternatiivse lahendusena välja koostöö eesti ingliskeelsete vlogijatega või blogijatega, et tutvustada riiki ja kultuuri Eesti mõjutajate (ingl *influencer*) kaudu.

5. Õppurid tõid välja, et nad võiksid eesti keele õppimisega jätkata, kuid nad ei tea, kus seda võimalik oleks teha. Ka selle küsimuse lahendusena pakub töö autor välja eesti keele ja kultuuri õpingutega jätkamise võimaluste koondamise ühele lehele. Töö autor leiab, et oluline ei ole luua täiesti uut kodulehte, mida peaks hakkama turundama ja tutvustama, vaid kõik teadaolevad eesti keele õpingutega jätkamise võimalused peaksid olema lihtsalt guugeldatavad ning kokku koondatud.

6. Pehme diplomaatia arendamiseks ning esindamiseks on vaja õppurite tugevat seotust Eestiga. Töö autor aga leiab, et Eesti külastamine ei tohiks vähemalt Euroopa Liidu ülikoolides olla ühe õppejõu eestveetav tegevus, vaid peaks olema õppeprogrammi osa. Autor arvab, et siinkohal tasub toe saamiseks mõelda Erasmus+ programmi rahastusele. Eramuse programm toetab näiteks strateegilise koostöö projekte, et teha rahvusvahelist koostööd ühist huvi pakkuvatel teemadel ka kõrghariduses (SA Archimedes 2017).

4.5 Soovitused tulevasteks uurimusteks

Esiteks, edaspidi tasub kindlasti üliõpilaste motivatsiooni väliskõrgkoolides uurida ka kvantitatiivselt, võttes aluseks käesoleva uurimistöo tulemused. Kvantitatiivne uurimus annab võimaluse uurida tudengite motivatsiooni üle maailma eesti keelt ja kultuuri õpetavates ülikoolides.

Teise soovitusena võiks edaspidi uurida teiste riikide kogemust oma keele ja kultuuri õpetamise populariseerimisel välisülikoolides. Teiste riikide kogemuste uurimisel võib lähtuda nii sarnase lähiajaloo riikidest nagu Läti ja Leedu, kuid uuringu läbiviimiseks võib võtta ka oluliselt erinevama lähiajaloo naaberriigid nagu Soome ja Rootsi. Samuti tasub Eestil täpsemalt analüüsida töös mainitud Korea popkultuuri korea keele õpet mõjutavat rolli ning leida võimalusi Eestis sarnase fenomeni loomiseks.

Kolmandaks, käesolevast uurimistööst on täielikult välja jäänud vanemate ja sõprade kui keeleõppe oluliste mõjutajate roll. Kui laiendada eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe uurimise valimit, siis peaks ka seda faktorit arvestama. Nagu ka teoorias on välja toodud, siis võõrkeeleõppe motivatsioonis võib olulisel kohal olla perekonnapärand ning tudengite motivatsioon on tutvuda oma lähedaste keele ja kultuuriga (Leaver, Ehrman & Shekhtman 2005: 8).

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arengut, hetkeseisu ja tulevikuperspektiive, lähtudes tudengite motivatsioonist õppida eesti keelt ja kultuuri Euroopa Liidu ülikoolides. Autor püstitas eesmärgi vastavalt uurimisprobleemile: Eesti riik investeerib välismaalaste eesti keele õppesse igal aastal sadu tuhandeid eurosid, teadmata, mis on üliõpilaste õpingutega alustamise motivatsioon ning seetõttu ei teata ka, kuidas motiveerida üliõpilasi õpingutega jätkama. Käesolev uurimistöö keskendub eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe ajaloole, arengule ja tulevikuperspektiividele Euroopa Liidu ülikoolides, üliõpilaste motivatsioonile eesti keelt ja kultuuri õppida ning võimalustele, kuidas parandada eesti keele ja kultuuri õpet nii, et võimalikult efektiivselt kasutada riigi toetusi. Magistritöös otsis autor vastust järgmistele küsimustele:

- Milline on eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe areng, hetkeseis ja tulevikuperspektiivid Euroopa Liidu ülikoolides?
- Mis motiveerib üliõpilasi õppima eesti keelt ja kultuuri väliskõrgkoolides Euroopa Liidus?
- Kuidas motiveerida üliõpilasi eesti keele ja kultuuri õpingutega jätkama?

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks andis töö autor alustuseks ülevaate võõrkeeleõppega seotud terminitest ning tegi kokkuvõtte lähtekeele mõjust eesti keele õppes. Selgus, et aeglaselt keele omandamises ei saa süüdistada lähte- ja sihtkeelte erinevusi, vaid täiskasvanud keeleõppija peabki keele omandamiseks tegema rohkem tööd kui laps või noor, kuid motiveeritud ning töökas üliõpilane võib võõrkeele omandada ka täiskasvanueas.

Töö teises alapeatüki keskenduti magistritöö teoreetilisele raamistikule ehk motivatsiooniteooriatele. Kuna motivatsiooni uurimises on väga erinevaid lähenemisi, siis käesolevas töös kasutati „Euroopa keeleõppe raamdokumendis” toodud jaotust ehk sisemine vs. välimine, instrumentaalne vs. integratiivne ning vajadus suhelda kui motiiv. Selgus, et keeleõppe kõige mõjusam motivatsioon on integratiivne, kuid sarnaselt sisemise motivatsiooniga on seda keeruline tekitada välismõjutustega. Oluline on ka mõista, et mitut keelt õppivate üliõpilaste puhul ei saagi eeldada, et nad õpiksid kõiki keeli integratiivselt. Sisemine motivatsioon tuleb samuti sügavalt üliõpilase seest, kuid

siinkohal ei pruugi oluline olla sihtkeel, vaid keeleõpe kui protsess. Instrumentaalset ning välimist motivatsiooni on võimalik mõjutada väliste teguritega, näiteks raha. Kui välimise motivatsiooniga õppureid motiveeribki keeleõppes näiteks stipendium või koht suveülikoolis, siis instrumentaalse motivatsiooniga õppurid mõtlevad sageli pikemalt ette ning neid motiveerib näiteks parem töökoht. Vajadus suhelda kui motiiv on motivatsiooniteooriate üks aluseid ning suhestub inimese viie põhivajadusega. Vajadus suhelda kui motiiv klassifitseerub Maslow' inimvajaduste hierarhia järgi keskmiseks ehk armastus- ja kuuluvusvajaduseks.

Töö teoreetilise osa võttis kokku dokumendianalüüs EKKAV-i programmide põhjal, et saada vastus esimesele uurimisküsimusele. Analüüsist selgus, et programm algas väga edukalt, kuid majanduskriisijärgselt on õpetuskeskuste areng seisma jäänud ning programmi teisel perioodil tegeleti pigem välisõppekeskuste säilitamisega, mitte laienemisega. Kolmandal perioodil ehk siis sellel aastal alanud jätkuprogrammis on teadlikult võetud eesmärgiks õppekvaliteedi parendamine ning eesti keele ja kultuuri õpingute populariseerimine ülikoolides, kus keelt juba õpetatakse, ning üliõpilaste arvu kasvatamine.

Magistritöö kolmandas kuni viiendas etapis viis töö autor läbi intervjuud kahes ülikoolis, uurides üliõpilaste motivatsiooni eesti keele ja kultuuri õppimisel Turu ülikoolis ning Masaryki ülikoolis. Tulemustest selgus, et Soome üliõpilasi motiveerib eesti keele õppimisega alustama valdavalt huvi Eesti ja eesti keele vastu. Õpingute vältel säilib huvi, kuid olulisele kohale tõuseb ka sisemine motivatsioon ning huvi keeleõppe kui tegevuse vastu. Üliõpilased tõid välja, et nende jaoks on huvitav, et ka soome keel saavutab eesti keele kõrval teistsuguse perspektiivi. Väga oluline aspekt Soomes eesti keele õpingutega alustamiseks oli eelise tajumine – õppurid on veendumusel, et eesti keele oskus annab neile tulevikus tööturul eelise.

Ka Brno Masaryki ülikoolis õpib kaks rühma eesti keele ja kultuuri üliõpilasi. Esimesele rühmale on kõrvaleriala valimine kohustuslik ning nad saavad valida eesti ja leedu keele vahel. Teisele rühmale on eesti keele õpingud vabatahtlikud ning nende jaoks on tegu vabaainega. Sellest tulenevalt erineb kahe grupi motivatsioon kardinaalselt. Eesti keelt vabaainena õppivate üliõpilaste motivatsioon sarnaneb Soome üliõpilaste motivatsiooniga: neil on integratiivne motivatsioon ning nad on Eestist ning eesti keelest

huvitatud. Neid huvitab õppimisvõimalus Eestis ning nad on valmis osalema ka Eesti suveülikoolis või tulema Eestisse vahetusüliõpilasena.

Üliõpilased, kes valisid eesti keele kõrvalerialaks, ei olnud nii positiivselt meelestatud ning nende motivatsioon oli eeskätt instrumentaalne ehk eesmärk on bakalaureuseastme lõpetamine. Samas on enamiku üliõpilaste jaoks valitud peeriala neile oluline ja sellisel juhul võib nende motivatsiooni vaadata ka sisemise ja välimise motivatsioon kattumisena, kus neile peeriala meeldib ning peeriala õppimiseks peavad nad õppima ka kõrvaleriala, mis on väline motivaator.

Töö viiendas etapis tegeles autor ka järelduste ning ettepanekute koostamisega. Esimese uurimisküsimuse järeldusena tõi autor välja, et kuigi EKKAV-i programmi teise perioodiga ei täidetud olulisemaid eesmärke, on programmi olukord kolmanda perioodi alguses hea. Uue perioodi programmis seati väga ambitsioonikad eesmärgid, mis võivad olla saavutatavad. Üks olulisim eesmärk on 2028. aastaks eesti keele ja kultuuri tudengite arvu kasvatamine 1000-lt 1500-le.

Teise uurimisküsimuse vastusena selgus, et kuigi Eesti riik panustab programmi tegevustega eesti keele õppijate välimise ja instrumentaalse motivatsiooni ergutamisele, siis tudengitele on olulisemad sisemine ja integratiivne motivatsioon, mis on ka motivatsiooniteooria seisukohalt tähtsamad. Sellest tulenevalt järeldas töö autor, et Eesti riik peaks tegelema tõsisemalt sisemise ja integratiivse motivatsiooni toetamisega. Tudengitel on suur huvi Eesti vastu, kuid nad ise ei otsi võimalusi eesti kultuuriga tutvumiseks. Motivatsiooniteooriast ning tudengite intervjuudest selgus, et õppejõult ei oodata muusika kuulamist ja filmide vaatamist loengutes, vaid võimalikult erinevate võimaluste esitlemist, et muusika ja filmidega saaks tutvuda vabal ajal.

Kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks analüüsis töö autor nii EKKAV-i programmi kui tudengite vastuseid, et kaardistada Eesti riigi poolt pakutavaid võimalusi ning tudengite ootusi. Selgus, et tudengid on valdavalt õppetingimustega, sh õppevahendite ja õppejõududega rahul, nad on minimaalselt teadlikud Eestis pakutavatest stipendiumitest ja nad ei tea, milleks stipendiume kasutada saab, kuidas suveülikoolis osaleda ning mida see nende õpingutele juurde annab. Samuti puudub üliõpilastel teadmine, kus ja kuidas on võimalik eesti keele õpingutega jätkata. Sellest tulenevalt selgus, et üks õpingutega jätkamist soodustav asjaolu oleks eesti keele ja kultuuri edasi

õppimise võimaluste senisest palju laiem tutvustamine. Edasiõppimise variantidena tuleks välja tuua ka välismaal pakutavad võimalused.

Teaduskirjandusele tuginedes ning läbiviidud uuringust lähtuvalt esitas magistritöö autor järgmised peamiste probleemkohtade parendusettepanekud:

- tuua üliõpilastele kõnetavaid näiteid, milliseid eeliseid annab eesti keele oskus tulevaseks tööks ja jätkuõpinguteks;
- pakkuda üliõpilastele praktika- ja töövõimalusi Eestis koostöös eraettevõtetega;
- teha välisülikoolis sihtotsingut koostöös EAS-iga, et jõuda erinevate erialade tudengiteni, keda Eesti vajab;
- kultuuri tutvustamisel lähtuda tudengite huvidest, mitte õppejõu subjektiivsetest eelistustest;
- ühtlustada ja koondada informatsioon eesti keele ja kultuuri edasiõppimise võimaluste kohta;
- aidata kaasa üliõpilaste reaalse sideme loomisele Eestiga.

Töö autor kinnitab, et magistritöö eesmärk sai täidetud ning uurimisküsimused said vastatud. Autor loodab, et käesolevast tööst on kasu nii SA Archimedesel EKKAV-i kolmanda perioodi eesmärkide täitmisel ning välisõppe edendamisel kui EAS-i Work in Estonia programmil, et kutsuda Eestisse erinevate erialade spetsialiste, kes tunnevad eesti kultuuri ja ühiskonda ja on huvitatud keeleõppest. Kuna välisülikoolides eesti keelt võõrkeelena õppivate tudengite motivatsiooni ei ole varem uuritud, siis soovitab töö autor laiendada valimit ning viia uurimus läbi ka kvantitatiivselt.

Kasutatud materjalid

Adamson, A. (2011) *Eesti keele välisõppest*. Õiguskeel 2011/2. URL (kasutatud 11.04.2018)

https://www.just.ee/sites/www.just.ee/files/eesti_keelevalisoppesviidetega_a_adamson.pdf

Argus, R. (2015) *Ühe minuti loeng: Kas eesti keelt on keeruline õppida?* ERR. URL (kasutatud 16.03.2016) <https://novaator.err.ee/256594/uhe-minuti-loeng-kas-eesti-keelt-on-keeruline-oppida>

Barcelona European Council (2002) *Presidency Conclusion*. URL (kasutatud 27.01.2018)

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf

Borchardt, K.-D. (2011) *Euroopa Liidu õiguse ABC*. Euroopa Liidu Väljaannete Talitus: Luxembourg.

Borissenko, O. (2009) *Eesti keele õppe motivatsioon Tartu vene õppekeelega koolides*. Magistritöö. Tartu Ülikooli Narva Kolledž, eesti keel võõrkeelena osakond.

Brown, H. D. (2007) *Teaching by Principles: and interactive approach to language pedagogy. 3rd edition*. White Plains: Pearson Longman.

Busse, V. (2014) Visible learning and visible motivation: Exploring challenging goals and feedback in language education. Lasagabaster, D., Doiz, A., Sierra, J. M. (toim) *Motivation and Foreign Language Learning* (lk 157–176). Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Chan, W. M., Chi, S. W. (2011) Popular Media As a Motivational Factor for Foreign Language Learning: The Example of the Korean Wave. Chan, W. M., Chin, K. N., Nagami, M., Suthiwan (toim) *Media in Foreign Language Teaching and Learning* (lk 151–188). Boston: Walter de Gruyter, Inc.

De Angelis, G. (2007) Factors Affecting Non-native Language Influence. Singleton, D. (toim). *Third or Additional Language Acquisition* (lk 19–40). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Isabelli-García, C.** (2006) Study Abroad Social Networks Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition. DuFon, M. A., Churchill, E. (toim) *Language learners in study abroad context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z.** (2001) Teaching and Researching Motivation. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z.** (2003) Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning* 53 (lk 3–32).
- Dörnyei, Z.** (2003a) Questionnaires in Second Language Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- EAS** (2018) *workinestonia.com*. URL (kasutatud 3.05.2018) <https://www.eas.ee/teenus/www-workinestonia-com/>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency** (2015) *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process*. Report. URL (kasutatud 16.05.2017) https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf
- Eesti Instituut** (2017) *Akadeemiline välisõpe*. URL (kasutatud 3.03.2018) <http://ekkm.estinst.ee/sisu/akadeemiline-valisope/>
- Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe nõukogu** (2004) Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe programm 2005–2010.
- Eesti keelenõukogu** (2004) *Eesti keele arendamise strateegia 2004–2010*. URL (kasutatud 4.03.2018) http://ekn.hm.ee/system/files/strat_et.pdf
- Eesti keelenõukogu** (2010) *Eesti keele arengukava 2011–2017*. URL (kasutatud 4.03.2018) http://ekn.hm.ee/system/files/Eesti_keeles_arengukava_2011-2017_0.pdf
- Ellis, R.** (2000) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Estopace, E.** (2017) *EUR 82 Per Page: Inside the EU Translation Centre's 2018 Budget*. URL (kasutatud 16.03.2018) <https://slator.com/industry-news/eur-82-per-page-inside-eu-translation-centres-2018-budget/>

Ethnologue (2017) *Estonian*. URL (kasutatud 16.03.2017)

<https://www.ethnologue.com/language/ekk>

Eurobarometer (2012) *Europeans and their languages*. URL (kasutatud 11.04.2018)

http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Euroopa Komisjon (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. COM(2003) 449 final. URL (kasutatud 5.03.2018)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=EN>

Euroopa ühendused (2009) *Mitmekeelsus kui sild vastastikuse mõistmise teel*.

Luxembourg: Euroopa Ühenduste Ametlik Väljaannete Talitus.

Euroopa Komisjon (2017) Mis on Erasmus+? URL (kasutatud 11.04.2018)

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_et

Euroopa Komisjon (2018) *Strateegiline raamistik – Haridus ja koolitus 2020*. URL

(kasutatud 27.01.2018) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_et

Euroopa Komisjon (2018b) *Euroopa poolaasta / riigipõhised analüüsid*. URL

(kasutatud 4.02.2018) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/country-analysis_et

Euroopa Komisjon (2018c) *Vastutustundlik ettevõtlik ELis*. URL (kasutatud

3.05.2018) <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=331&langId=et>

Euroopa Komisjon (2018d) *Development of Skills*. URL (kasutatud 27.01.2018)

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_en

Euroopa Liidu leping (Konsolideeritud versioon 2016) *Euroopa Liidu Teataja*. EÜT C

202, 7.06.2016. URL (kasutatud 4.02.2018) [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET)

[content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET)

Euroopa Liidu toimimise leping (Konsolideeritud versioon 2016) *Euroopa Liidu*

Teataja. EÜT C 202, 7.06.2016. URL (kasutatud 4.02.2018) [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET)

[lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=ET)

Euroopa Liit (2018) *Millised on ELi ametlikud keeled?* URL (kasutatud 4.03.2018)

https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_et

- Euroopa Nõukogu** (2002) *Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001*. URL (kasutatud 27.01.2018) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0223\(01\)&qid=1517069341116&from=ET](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0223(01)&qid=1517069341116&from=ET)
- Euroopa Nõukogu** (2007) Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Euroopa Parlament, Nõukogu ja Komisjon** (2012) *Euroopa põhiõiguste harta*. C 326/395. URL (kasutatud 9.03.2018) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=ET>
- Euroopa Ühenduste Komisjon** (2005) Uus mitmekeelsuse raamstrateegia. KOM(2005) 596 lõplik. URL (kasutatud 5.03.2018) <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/ET/1-2005-596-ET-F1-1.Pdf>
- Euroopa Ühenduste Komisjon** (2008) Mitmekeelsus: Euroopa rikkus ja ühine kohustus. *Komisjoni teatis*. URL (kasutatud 20.05.2018) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ET>
- Franken, R. E.** (2007) *Human Motivation*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Gardner, R. C.** (2001) *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. URL (kasutatud 20.05.2018) <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Glowka, D.** (1989) Education in Germany. Phillips, D. (toim). *Anglo-German perception of education* (lk 140–160). London, New York: Routledge.
- Haridus- ja Teadusministeerium** (2015) Eesti keele e-õpe. URL (kasutatud 1.04.2018) <https://www.hm.ee/et/eesti-keele-e-ope>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P.** (2010) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Integratsiooni Sihtasutus** (2018) *Keelekohvik*. URL (kasutatud 12.05.2018) <https://www.integratsioon.ee/keelekohvik>
- Kaivapalu, A.** (2007) Emakeel võõrkeeleõppes – eelis või takistus? *Oma Keel* (lk 16–26).

- Kaldoja, E.** (2013) Noored soomlased teavad Eestis väga vähe. *Postimees*. URL (kasutatud 29.04.2018) <https://www.postimees.ee/2591604/noored-soomlased-teavad-eesist-vaga-vahe>
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M.** (2015) *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. URL (kasutatud 17.03.2018) <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kantar Emor** (2017) *Estonia's awareness and image survey*. EAS-i tellitud uuring. URL (kasutatud 17.03.2018) https://brand.estonia.ee/wp-content/uploads/EE-main-2017_Esitlus.pdf
- Karmin, M.** (2011) *Avalik diplomaatia välisministeeriumi kommunikatsioonis*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond.
- Kirss, L., Karu, M.** (2009) *Eesti keele õppe ja tasemeeksami sooritamise motivatsioon*. PRAXISE Toimetised Nr 2/2009. URL (kasutatud 20.05.2018) <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2009-Eesti-keele-õpe-ja-tasemeeksam.pdf>
- Kaplinski, J.** (2008) Emakeel ja võõrkeel. *Sirp*. URL (kasutatud 20.05.2018) <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c7-kirjandus/emakeel-ja-v-rkeel/>
- Kikuchi, K.** (2015) *Demotivation in second language acquisition: insights from Japan*. Briston: Multilingual Matters.
- Kleinschroth, R.** (2002) *Keelte õppimine: õige tehnika võti*. Tallinn: Ühiselu.
- Krull, E.** (2000) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kudrenko, J.** (2016) *Eesti keele õppe motivatsioonist vene õppekeelelega koolide õpilaste hulgas*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. URL (kasutatud 11.05.2018) http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52719/Kudrenko_BAK2016.pdf
- Kumer-Haukanõmm, K., Telve, K.** (2017) Eestlased maailmas. *Eesti inimarengu aruanne 2016/2017*. URL (kasutatud 16.03.2018) https://inimareng.ee/static_assets/pdf/EIA%202016-17%202.1.%20Eestlased%20maailmas.pdf

- Kuusik, K.** (2014) *Venekeelsete politeiametnike eesti keele õppimise motivatsioon Ida prefektuuri näitel*. Lõputöö. Sisekaitseakadeemia, Politsei- ja Piirivalvekolledž. URL (kasutatud 11.05.2018) <https://digiriitl.sisekaitse.ee/handle/123456789/603>
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., Kochel, K. P.** (2009) Peers and Motivation. *Handbook of Motivation at School*. Wentzel, K. R., Wigfield, A. (toim) (lk 323–348). New York ; London: Routledge.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., Shekhtman, B.** (2005) *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J.** (2014) *Intervjuu*. URL (kasutatud 6.05.2018) <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Limantova, L.** (2013) *Kinnipeetavate eesti keele õppe motivatsioon Tartu Vanglas*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. URL (kasutatud 11.05.2018) https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/33910/Limantova_Ljudmilla_MAG2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lipasti, J; Pajusalu, R.** (2013) *Emakeel on oma keel: kuidas hoida emakeel võõrsil*. Helsinki: Tulgas-seura.
- Mikita, V.** (2008) *Metsik lingvistika*. Greander Grupp.
- Nõukogu ja komisjoni 2015. aasta ühisaruanne hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö strateegilise raamistiku (HK 2020) rakendamise kohta. *Euroopa Liidu Teataja*. 2015/c 417/04. URL (kasutatud 4.02.2018) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)
- Nõukogu järeldused, 12. mail 2009, mis käsitlevad strateegilist raamistikku üleeuroopaliseks koostööks hariduse ja koolituse alal („ET 2020”). *Euroopa Liidu Teataja*. 2009/c 119/02. URL (kasutatud 4.02.2018)
- Ortega, L.** (2009) *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- RAKE** (2017) *Eesti Keeleseisund*. Aruanne. URL (kasutatud 16.05.2017) https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne_2017.pdf

- Reile, L.** (2016) *Tartu Ülikooli välistudengite motivatsioon ja hoiakud eesti keele õppes*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. URL (kasutatud 11.05.2018)
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51909/ReileLiis_BA.pdf
- Pisuke, H.** (2015) Euroopa Liit, mitmekeelsus ja tõlkimine. *Sirp*. URL (kasutatud 11.05.2018) <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/varia/euroopa-liit-mitmekeelsus-ja-tolkimine/>
- Saagpakk, M.** (2016) Võõrkeelte õppimise motivatsioonist tüdiselt ja saksa keele positsioonist Eesti võõrkeeleõppes. *Õpetajate Leht*. URL (kasutatud 20.05.2018)
<http://opleht.ee/2016/03/30442/>
- SA Archimedes** (2017) *Strateegiline koostöö*. URL (kasutatud 12.05.2018)
<http://haridus.archimedes.ee/strateegiline-koostoo>
- SA Archimedes** (2018) *Eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe arenduskava 2018–2027*.
- SA Archimedes** (2018b) *Tasuta kohad suve- ja talveülikoolides*. URL (kasutatud 4.03.2018) <http://haridus.archimedes.ee/tasuta-kohad-suve-ja-talveulikoolides>
- SA Archimedes** (2018c) *Stipendium Estophilus* URL (kasutatud 27.01.2018)
<http://haridus.archimedes.ee/stipendium-estophilus>
- Salu, M.** (2018) Eesti tüdrukute hästi varjatud armastus: Lõuna-Korea. *Eesti Ekspress*, 3. mai.
- Skuttnabb-Kangas, T.** (2002) *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg. URL (kasutatud 16.03.2018)
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>
- Statistikaamet** (2017) *Kui palju räägitakse Eestis eesti keelt?* URL (kasutatud 16.03.2018) <https://blog.stat.ee/2017/03/13/kui-palju-raagitakse-eestis-eesti-keelt/>
- Stockwell, G.** (2013) *Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning*. Uhioda, E. (toim) *International Perspectives on Motivation*. Basingstoke ; New York: Palgrave Macmillan.

- Tragant, E.** (2006) Language Learning Motivation and Age. Singleton, D. (toim). *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (lk 237–268). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Urb, M.** *Teise keele omandamine*. URL (kasutatud 11.04.2018)
<http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/Muu%20kodukeelega/Teise%20keele%20omandamine.pdf>
- Vabariigi Valitsus** (2004) *Valitsus kiitis heaks eesti keele ja kultuuri akadeemilise välisõppe programmi 2005-2010*. URL (kasutatud 27.01.2018)
<https://www.valitsus.ee/et/uudised/valitsus-kiitis-heaks-eesti-keele-ja-kultuuri-akadeemilise-valisoppe-programmi-2005-2010>
- Vare, S.** (1998) Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin (toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: Tartu Ülikool.
- Wigfield, A., Cambria, J. & Eccles, J. S.** (2012) Motivation in Education. R. M. Ryan (toim). *The Oxford Handbook of Human Motivation* (lk 463–478). New York: Oxford University Press.
- Wigfield, A., Tonks, S., Klauda, S. L.** (2009) Expectancy-value theory. Wentzel, K. R., Wigfield, A. (toim). *Handbook of Motivation at School* (lk 55–75). New York ; London: Routledge.
- Włosowicz, T. M.** (2013) The Role of Motivation in Third or Additional Language Acquisition and in Multilingualism Research. *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Gabryś-Barker, D., Bielska, J. (toim) (lk 77–88). Bristol: Multilingual Matters.

Lisad

Lisa 1. Intervjuuplaan

Tabel 2. Intervjuuplaan

Teooriast välja joonistunud teema	Teoreetilised lähtekohad/varasemad uuringud	Intervjuu küsimus
I Taustinformatsioon	„Eestist kaugemates riikides alustatakse tihtipeale keele ja kultuuri kursust Eesti riigi aktiivse tutvustamisega, sest välismaa tudengitel ei ole üldiselt Eestist ettekujutust ja on tulnud ette isegi olukordi, kus ei usuta et selline riik üldse eksisteerib.” (RAKE 2017)	1) Rääkige oma taustast. 1.1) Mis on teie pea- ja kõrvaleriala? 1.2) Mitmendal kursusel te olete? 1.3) Kui kaua olete eesti keelt ja kultuuri õppinud? 1.4) Mis tasemel te olete? 1.5) Kas olete käinud Eestis? 1.6) Kas teil on eesti sõpru? 1.7) Mis keeli te veel oskate? Kus eesti keel asub selles nimekirjas?
	Kõrgharidus EL-is erineb riigiti vaatamata Bologna protsessile, sh erineb keeleõppe pakkumise vajadus ja võimalus. (Education, Audiovisual and... 2015)	2) Kirjeldage oma õppekava. 2.1) Kas eesti keel on kohustuslik, vaba- või valikaine? 2.1.1) Kohustuslik – kas oleksite eesti keele ja kultuuri õpingud valinud ka siis, kui see ei oleks kohustuslik? 2.1.2) Vaba- või valikaine – miks otsustasite eesti keelt ja kultuuri õppida?

II Välimised tegurid	Psühholoogiliselt turvalises keskkonnas viibides, kus teda innustatakse ja julgustatakse, on õppur motiveeritud. (Dörnyei 2001: 121)	3) Kirjeldage oma õppimisvõimalusi. 3.1) Kas õppevahendid toetavad eesti keele ja kultuuri õppimist? 3.1.1) Mis jääb puudu, võiks paremini olla? 3.2) Kas eesti keele ja kultuuri õppejõud toetab keele ja kultuuri õppimist? 3.2.1) Mis jääb puudu, võiks paremini olla? 3.3) Kas külalisõppejõud toetavad keele ja kultuuri õppimist? Põhjendage.
	Õppurid püüdlevad tasude poole või proovivad negatiivset tagasisidet või karistusi vältida. (Brown 2007: 88)	4) Kirjeldage Eesti riigi poolt pakutavaid võimalusi, millega olete kursis. 4.1) Kas need on mõjutanud teie otsuseid eesti keele ja kultuuri õppimiseks? 4.1.1) Kuidas need on mõjutanud? 4.1.2) Miks need ei ole mõjutanud? 5) Kust olete leidnud informatsiooni eesti keele ja kultuuri õppimise toetuste kohta? 5.1) Kas olete kasutanud eesti keele ja kultuuri õppimise toetuseid? 5.1.1) Millist toetust / milliseid toetuseid olete kasutanud? 5.1.2) Miks te ei ole pakutavaid toetuseid kasutanud?
III Sisemised tegurid	„Inimeste seatud eesmärgid aitavad tegevust suunata, motiveerivad ja muudavad käitumise püsivamaks.” (Franken 2007: 24)	6) Kas tunnete, et eesti keele ja kultuuri õppimisest on pikemas perspektiivis kasu? 6.1) Milles kasu seisneb? 6.2) Miks ei ole kasulik? 7) Mis tasemel peaks teie arvates keele ja kultuuri teadmised olema, et eesti keele ja kultuuri teadmised oleksid teile kasulikud? 8) Kas tunnete, et teie õpinguid väärtustatakse Eestis? 8.1) Milles väljendub teie õpingute väärtustamine? 8.2) Milles väljendus teie õpingute mitte väärtustamine?

		<p>9) Mis on teie eesmärk eesti keele ja kultuuri õppes?</p> <p>9.1) Kas soovite jätkata keele ja kultuuri õpingutega ka pärast ülikooli lõpetamist?</p> <p>9.1.1) Milliseid võimalusi selleks näete?</p> <p>9.1.2) Miks te ei soovi jätkata?</p>
IV Integratiivsed tegurid	“Väljendub siiras huvis sihtkeele ja selle inimeste ning kultuuri vastu.” (Dörnyei 2003: 5)	<p>10) Kas te olete huvitatud Eesti elust?</p> <p>11) Kas tunnete, et olete osa Eesti kogukonnast?</p> <p>11.1) Kuidas kogukonna osaks olemine väljendub?</p> <p>11.2) Mis te arvate, miks te ei tunne ennast Eesti kogukonna osana?</p> <p>12) Kas teid huvitab kaasaegne eesti kultuur?</p> <p>12.1) Kas vabal ajal kuulate eesti muusikat?</p> <p>12.2) Kas olete vaadanud 21. sajandi eesti filme?</p> <p>12.3) Kas olete lugenud eesti kirjandust?</p> <p>12.4) Kas huvitute eesti uudistest?</p> <p>13) Kas olete osa mõnest teisest Eestiga seotud grupist peale oma õpirühma?</p>

Lisa 2. Euroopa Liidu keelepoliitilised eesmärgid ja tegevus

Euroopa Liidu lepingu ja toimimise lepinguga (2016) korraldatakse artikkel 1 järgi liidu toimimist ning määratakse kindlaks liidu pädevuse valdkonnad, teostamise ulatus ja kord. Lepingutel puudub põhiseaduslik iseloom, kuid neil on võrdne õiguslik kaal (Borchardt 2011). EL-i lepingu (2016) artikli 3, punkti 3 järgi „austab liit oma rikkalikku kultuurilist ja keelelist mitmekesisust ning tagab Euroopa kultuuripärandi kaitse ja arendamise.” Sama on kirjas ka Euroopa Liidu põhiõiguste hartas (2012) – artikkel 22 kohaselt „austab liit kultuurilist, usulist ja keelelist mitmekesisust” ja artikkel 21 järgi on diskrimineerimine keelatud muuhulgas keele alusel.

Toimimise lepingu (2016) artikkel 165 kohaselt aitab liit kaasa kvaliteetse hariduse arendamisele, soodustades koostööd liikmesriikide vahel ning vajaduse korral toetades ja täiendades nende tegevust, samal ajal täiel määral respektides liikmesriikide vastutust õpetuse sisu ja haridussüsteemide korralduse eest ning nende kultuurilist ja keelelist mitmekesisust. Liidu tegevusega püütakse arendada Euroopa-möödet hariduses, iseäranis liikmesriikide keelte õpetamise ja levitamise kaudu.

EL-i liikmesriikidel on keelepoliitika küsimustes täita põhiotsustaja roll ning keelte valdkonnaga tegelevad nii haridusasutused, piirkondlikud ja kohalikud ametiasutused kui sotsiaalpartnerid jm. „Komisjon töötab subsidiaarsuse põhimõttest juhindudes koos liikmesriikide ja sidusrühmadega ühiste eesmärkide tagamiseks ning aitab neid nende püüdlustes, eelkõige heade tavade edastamiseks.” (Euroopa Ühenduste Komisjon 2008: 4) See tähendab, et kuigi iga liikmesriik otsustab ja vastutab ise oma keelepoliitika eest, koordineerib komisjon näiteks muuhulgas liikmesriikide vahelist koostööd.

Valdkonna üks alusdokumente ehk „Euroopa keeleõppe raamdokument” valmis 2001. aastal pärast kümne aasta pikkust tööd. Tegu on ühise alusega Euroopa võõrkeele õppekavade, nende juhendite, eksamimaterjali, õpikute ja muu taolise koostamiseks. Antud raamdokumendiga defineeriti ka Euroopa paljukeelsuse ja mitmekeelsuse erinevus, sest Euroopa Liidu väärtustega käib kokku eeskätt paljukeelsus, millega „rõhutatakse asjaolu, et kui üksikisiku keelekogemus avardub kultuurikontekstis koduselt keelelt kogukonnas laiemalt kõneldavale keelele ja edasi teiste rahvaste keelele, ei talleta ta neid keeli ja kultuuriteadmisi eraldi, vaid kujundab suhtluspädevuse, millesse annavad oma panuse kõigi keelte teadmised ja kogemused ning kus omandatud keeled põimuvad

ja üksteist mõjutavad”. (Euroopa Nõukogu 2007: 20) Eesmärk ei ole keelte lahus omandamine ja nende ükshaaval kasutamine, vaid oluline on inimese keelepagasi arendamine nõnda, et tekiks oskus kasutada omandatud keeli erinevates kontekstides. Sellest tulenevalt on eesmärk haridusasutustes pakkuda mitmekesisist keelevelikut, et õppuritel oleks võimalik omandada mitmekeelsus. „Et keeleõpe on elukestev, siis on tähtis arendada noorte inimeste motivatsiooni, oskusi ja enesekindlust saada keelekogemusi väljaspool kooli”. (Euroopa Nõukogu 2007: 20)

Pärast Liidu laienemist mindi edasi olemasolevate struktuuridega, mis tähendas, et olukord ei muutunud. Raamstrateegiaga (Euroopa Ühenduste Komisjon 2005: 5–6) tõdeti, et mitmekeelsus on EL-i jaoks oluline, kuid selle edendamiseks on tekkinud vajadus laiema poliitilise lähenemisviisi järele. Komisjoni mitmekeelsuspoliitika eesmärgid olid:

- ergutada keeleõpet ja edendada ühiskonna keelelist mitmekesisust;
- edendada tugevat mitmekeelset majandust;
- muuta EL-i õigusaktid, menetlused ja teave kodanikele nende omas keeles kättesaadavaks.
- Mitmekeelsuse arendamiseks tõi komisjon välja järgmised meetmete põhivaldkonnad:
- riiklikud strateegiad;
- õpetajakoolituse parandamine;
- varajane keeleõpe;
- ainete õpetamine võõrkeeles;
- keeled kõrghariduses;
- mitmekeelsuse kui teadusala arendamine;
- Euroopa keelepädevuse indikaatorid.

Lisa 3. Üliõpilaste kirjeldus

Esimeses rühmas olid kohal kõik kolm üliõpilast. Esimene üliõpilane (A1) oli tagasihoidlik ning tundis end ka inglise keeles vastates ebakindlalt, otsides sageli sõnu. Järgmine üliõpilane (A2) oli varem Eestis elanud ning lõpetanud kehakultuuri bakalaureuseõppe Tartu Ülikoolis. Tal ei olnud probleeme inglise keelega ning ta oli oma olekult oluliselt enesekindlam ning talle meeldis jutustada, andes samas võimalusi ka teistele intervjueeritavatele. Viimane intervjueeritav (A3) oli kiire jutuga ning vastas pigem filosofoerivalt. Ta valdas inglise keelt rahuldavalt, kuid kippus vuristama ning tema diktsioonist oli keeruline aru saada.

Teises rühmas oli kohal seitse üliõpilast, kellest üks (B1) lõpetas eesti keele õpingud Turu ülikoolis mitu aastat tagasi, kuid kirjutab praegu oma magistritööd ning huvitub jätkuvalt eesti keelest ning kultuurist ja tuli kohale õppejõu saadetud kirja peale. Ta valdas väga heal tasemel inglise keelt ning tundis end intervjuu ajal vabalt ning enesekindlalt. Kaks õppurit (B2 ja B3) täiendasid teineteise vastuseid – nende taust oli sarnane, nad tundsid end intervjuu ajal pigem ebakindlalt, kuid andsid väga läbimõeldud ning kaalutletud vastuseid. Nendega sarnas B5, kelle eriala oli teine, kuid sarnanes käitumise poolest eelnevatega. Kõigil kolmel oli väga hea inglise keel. B4 oli väga jutukas, nautis intervjuud ning oli väga hea lugude jutustaja. Tema inglise keel oli hea. Eelviimane vastaja (B6) tundis end väga ebamugavalt, tema vastused olid väga läbimõeldud ning ta võttis sõna vaid siis, kui tema poole eraldi pöörduiti. Tema inglise keel oli väga hea. Viimane vastaja (B7) ei tundnud end inglise keeles rääkides mugavalt, sellest tulenevalt olid tema vastused lühikesed ja konkreetsed.

Filoloogide loengu esimene vastaja (C1) tundis end intervjueeritavana vabalt ja andis pikki ning sisutihedaid vastuseid. Ta oli olnud Erasmus+-iga vahetusüliõpilasena Eestis, nii et soovis väga oma kogemust jagada. Järgmine vastaja (C2) oli mõnevõrra tagasihoidlikum, kuid tundis end inglise keeles mugavalt ja nautis siiski vestlust. Kolmas vastaja (C3) oli positiivne ning samuti väga hea inglise keelega. Tundis end intervjuul vabalt. Neljas vastaja (C4) oli olnud Eramuse vahetusüliõpilane Soomes. Ta tundis end vastates pigem ebamugavalt ning tema vastused olid lühikesed ja konkreetsed. Viienda vastaja (C5) vastused olid sisutihedad, kuid konkreetsed. Intervjuu ajal tundis ta end pigem mugavalt ja naljatles. Järgmine vastaja (C6) õppis eesti keelt pigem vastumeelselt

ning ta ei olnud väga huvitatud ka intervjuust. Tema vastused olid võimalikult lühikesed. Viimane vastaja (C7) nautis intervjuerimist ja tema vastused olid sisukad ning jutustavad, kuigi eesti keele õppest ta huvitatud ei olnud.

Teises loengus osalenud õpilased õpivad eesti keelt vabaainene ning nende jutukus ning motivatsioon olid oluliselt kõrgemad. Esimene intervjueritav (D1) oli lõbus ja jutukas, ta tahtis anda pikki ning kirjeldavaid vastuseid. Järgmine intervjueritav (D2) oli tagasihoidlikum ja vastused olid väga läbimõeldud. Kolmas vastaja (D3) andis väga lühikesi ning konkreetseid vastuseid – pigem oli ehmunud intervjuust. Järgmine vastaja (D4) andis pikki, sisutihedaid ja põnevaid vastuseid. Nautis intervjuud ning oli väga lustakas. Eelviimane intervjueritav (D5) jäi loengusse natukene hiljaks ning oli intervjuust esialgu rohkem kohkunud. Ta tundis end inglise keeles ebakindlalt ning andis vastuseid vastavalt keeleliste võimetele. Viimane vastaja (D6) tundis end vabalt, kuid pigem ei soovinud intervjuus osaleda ning oli tõrges.

Lisaks intervjueris töö autor Masaryki ülikooli soome keele lektorit (E1), kes lõpetas oma magistriõpingud Turu ülikoolis, kus õppis ka eesti keelt ja kultuuri. Nii magistri- kui doktoritöös võrdles ta eesti ja soome keelt. Soome keele kõrval annab ta ka eesti keele loenguid tšehhi keele baasil. Vestlus oli eesti keeles ning intervjueritava vastused olid läbimõeldud, kuid jutustavad.

Tabel 3. Intervjuude valimi kirjeldus

Nimi	Asutus	Õppeaste	Peaeriala	Vaba, valik, kohustuslik	Intervjuu pikkus
A1	Turu ülikool	MA	soome-ugri keeled	vaba	1.01.19
A2	Turu ülikool	BA	arheoloogia	vaba	1.01.19
A3	Turu ülikool	MA	geodeesia	vaba	1.01.19
B1	Turu ülikool*	MA	võrdlev kirjandus	vaba	1.06.53
B2	Turu ülikool	BA	soome filoloogia	vaba	1.06.53
B3	Turu ülikool	BA	soome filoloogia	vaba	1.06.53
B4	Turu ülikool	PhD	soome-ugri keeled	vaba	1.06.53

B5	Turu ülikool	BA	inglise filoloogia	vaba	1.06.53
B6	Turu ülikool	BA	inglise filoloogia	vaba	1.06.53
B7	Turu ülikool	BA	soome filoloogia	vaba	1.06.53
C1	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.17.31
C2	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.20.43
C3	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.12.27
C4	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.10.10
C5	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.11.14
C6	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.12.48
C7	Masaryki ülikool	BA	soome filoloogia	valik	00.12.50
D1	Masaryki ülikool	BA	radioloogiaassistent	vaba	00.10.25
D2	Masaryki ülikool	BA	portugali filoloogia	vaba	00.10.33
D3	Masaryki ülikool	BA	meditsiin	vaba	00.09.56
D4	Masaryki ülikool	MA	Põhja-Ameerika õpingud	vaba	00.14.43
D5	Masaryki ülikool	BA	majandus	vaba	00.08.02
D6	Masaryki ülikool	BA	Hiina kultuuri õpingud	vaba	00.09.13
E	Turu ülikooli vilistlane	vilistlane	soome-ugri keeled	vaba	00.20.32

* Turu Ülikoolis eesti keele ja kultuuri õpingud lõpetanud mitu aastat tagasi.

THE ACADEMIC STUDIES OF ESTONIAN LANGUAGE AND CULTURE ABROAD – HISTORY, CURRENT SITUATION AND FUTURE PERSPECTIVES

Evelin Kütt

Summary

The aim of the paper was to give an overview of the developments, current situation and future perspectives for the academic studies of Estonian language and culture abroad through student motivation to study these subjects at universities in the European Union. Every year, the Estonian government invests hundreds of thousands of euros for foreign students to learn Estonian, yet there is little information about what motivates these students. This paper therefore aims to address this problem. Currently Archimedes' Foundation and The Ministry of Education and Research know the conditions of Estonian Language and Culture education in Latvia and Lithuania, but this is not the case in other countries. In order to reach the aim of this Master's thesis, the author has formulated the following research questions:

- 1) What are the developments, current situation and future perspectives for the academic studies of Estonian language and culture abroad?
- 2) What motivates students to learn Estonian language and culture at universities in foreign countries in The European Union?
- 3) How is it possible to motivate students to keep learning about Estonian language and culture?

In order to answer these research questions, the author used both documentary analysis and half-structured interviews with students studying Estonian language and culture at The University of Turku in Finland and Masaryk University in Brno, Czech Republic.

Firstly, the author gave an overview of terms related to foreign language learning and summarized the influence of the target language impact in learning Estonian. It turns out that source language is not to blame for slow language acquisition and adult learner must work harder than a child or youngster; however, a motivated and hard-working student can acquire a foreign language at an adult age.

The following chapter focuses on motivation theory. While there are many different approaches to understanding motivation theory, the ‘Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching and assessment.’ (Euroopa Nõukogu 2007) distinguishes three different approaches:

- Intrinsic/extrinsic;
- Instrumental/integrative;
- Communicative drive, the human need to communicate.

According to theorists, the most efficient motivation is integrative, but just like intrinsic motivation, it is very difficult to apply externally. One cannot expect that students who learn more than one foreign language, are integratively motivated to learn all of them. Intrinsic motivation comes from deep inside the student, not due to a need to learn the target language, but rather, because he or she enjoys the language learning process. Instrumental and extrinsic motivation may be influenced by external factors such as money. For example, while a scholarship or place in a summer school motivates students with extrinsic motivation, then students with instrumental motivation are motivated by the prospects of a better job in the future. The human need to communicate is one basic component of all approaches to motivation theories, and it is part of the needs theory. The third step of Maslow’s hierarchy of needs, love and belonging, highlights the importance of communications with others as a basic human need.

The theoretical portion is concluded with a document analysis of the different programs of the academic studies of Estonian language and culture abroad. This document analysis was important in answering to the first research question. According to the analysis, the program funded by the Estonian government started very successfully (2005–2010). Due to the financial crisis, fast development stopped during the second program (2011–2017) making it important to work to maintain the previous success. The third program, which started this year, focuses on improving and popularizing Estonian language and culture studies. One of the main aim is to increase the number of language and culture learners.

The author of the Master’s thesis used qualitative research method and conducted half-structured interviews at the university in Finland because of the University of Turu is one of the foreign universities with the longest programme in Estonian language and culture studies and Estonian has been an elective there since the beginning. However, in the

recent years the number of students studying Estonian has decreased. The unit for Estonian studies at Masaryk University was opened in 2009 and ever since, there have been a higher than average number of students, for the students studying Finnish language as minor, must select either Estonian or Lithuanian language as their minor. There were two groups studying Estonian – in Finland Estonian studies were not compulsory. For students in The Czech Republic, one group studied Estonian language and culture studies are their minor specialization, while these studies were optional for the second group.

The results revealed that Finnish students are interested primarily in Estonian language and culture, and this motivates them to learn Estonian. During the studies, this interest remains, but internal motivation and an interest in language learning increase. Students pointed out that it is interesting for them that learning Estonian gives them a different perspective on Finnish language as well. A very important aspect of learning Estonian was the perception of the benefits – students are convinced that knowledge of Estonian will give them an advantage in the future.

Czech students whose major is Finnish can choose either Estonian or Lithuanian as their minor. Many students say that they choose Estonian because it's similar to Finnish and this makes it a logical choice. They have extrinsic motivation which means they simply enjoy language learning. Students in the second group, for whom the studies are optional, are integratively motivated through their strong interest in Estonian language, culture, history and news.

Most of the students in Czech and Finland have heard about some of the opportunities Estonia offers, but they are not familiar with how to apply for the scholarships or which universities can they go to through Erasmus+ to study in Estonia. Finnish students knew more about the different possibilities and they were very interested in coming to work in Estonia. They were not only interested in doing easier summer jobs just to practice Estonian, but also in starting their career in Estonia, for example in a technology company.

Based on the study carried out and scientific literature read, the author has made suggestions for education policy makers. The author made the following suggestions to help fix the problems that arose in the study and from the synthesis of research literature:

- To give students more examples of the benefits knowledges of Estonian might give for the future job;
- To provide students internships and job possibilities in co-operation with private companies;
- To make a targeted search in universities in co-operation with Enterprise Estonia in order to reach the students of different specialties, which Estonia also needs;
- Introduction of culture should be based on the students' interests, not on the subjective preferences of the lecturer;
- To level off and consolidate information about opportunities for further studies of Estonian language and culture;
- To contribute to the establishment of a real link between the students and an Estonia.

The author confirms that the aim of the Master's thesis was fulfilled and the research questions were answered. The author hopes that this work will benefit both The Archimedes' Foundation to fulfill their goals of promoting Estonian studies and The Enterprise Estonia Work in Estonia program to invite professionals who are familiar with Estonian culture and society from different disciplines to Estonia. Since this topic is currently understudied in Estonia, similar studies could be conducted quantitatively among the wider target group including universities other than the European Union universities investigated here.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelin Kütt (49208243512), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti keele ja kultuuri akadeemiline välisõpe – ajalugu, hetkeseis ja tulevikuperspektiivid“, mille juhendaja on prof Birute Klaas-Lang,

1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
3. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2018

(allkiri)