

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

VIRTUAALSE KEELEPRAKTIKA TULEMUSLIKKUS NING ARENDUSVÕIMALUSED
OSALENUD ÕPILASTE NING PARTNERKOOLIDE ESINDAJATE HINNANGUL

Gerle Karjus

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste teadur Laura Kirss

Tartu 2022

Kokkuvõte

Virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ning arendusvõimalused osalenud õpilaste ning partnerkoolide esindajate hinnangul

Riigikeele oskus on oluline osa vene emakeelega noorte toimetulekust Eesti ühiskonnas. MTÜ VeniVidiVici virtuaalse keelepraktika programmi näol on neile loodud võimalus eesti keele kui teise keele õpet toetada. Siiani ei ole aga uuritud programmi reaalseid tulemusi. Selleks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, et välja selgitada keelepraktika tulemuslikkus ja võimalikud arenduskohad. Poolstruktureeritud intervjuude andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitavad, et virtuaalne keelepraktika arendab vene emakeelega noorte eesti keele oskust ning võimaldab erikeelsetel noortel omavahel kontakte luua. Keelepraktika täiustamiseks soovitati edasi arendada programmi ülesehitust ning tugisüsteemi, pöörata rohkem tähelepanu teavitustööle ning osalejate valikule.

Võtmesõnad: eesti keele omandamine, virtuaalne keelepraktika, rühmadevaheline kontakt

Abstract

Effectiveness and development opportunities of a virtual language practice according to student participants and representatives of partner schools

For Russian-speaking youth, proficiency in Estonian is important for coping in Estonian society. For such youth MTÜ VeniVidiVici offers support for learning Estonian as a second language by virtual language practice program. Yet, the actual results of the program have not been studied. For that, a qualitative study was carried out to identify the effectiveness of the program, as well as possible aspects for development. Data from semi-structured interviews were analysed using inductive content analysis. The results show that virtual practice develops the Estonian language skills and provides intergroup contacts of young people. In future, it is recommended to develop the structure of the program and the support system, to pay more attention to raising awareness about the program and the selection of participants.

Keywords: Estonian language acquisition, virtual language practice, intergroup contacts

Sisukord

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
<i>Teise keele omandamine ja õpe</i>	5
<i>Motivatsioon teise keele omandamisel</i>	6
<i>Kommunikatiivne keeleõpe</i>	7
<i>Mitteformaalne keeleõpe</i>	9
<i>Keeleline sotsialiseerumine</i>	10
<i>Kahe erikeelse kogukonna kokku toomine</i>	11
<i>Virtuaalse keelepraktika programm</i>	12
Metoodika	13
<i>Valim</i>	13
<i>Andmekogumine</i>	15
<i>Andmeanalüüs</i>	17
<i>Uuriija refleksiivsus</i>	18
Tulemused	19
<i>Noorte motivatsioon osaleda virtuaalses keelepraktikas</i>	19
<i>Neljanädalase virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus</i>	22
<i>Virtuaalse keelepraktika sidumine kooli tegevustesse</i>	25
<i>Virtuaalse keelepraktika arendusvõimalused</i>	27
Arutelu	31
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus	37
Lisad	
<i>Lisa 1. Uuringus osalemise nõusolekuvorm</i>	
<i>Lisa 2. Keelementorite intervjuukava</i>	
<i>Lisa 3. Näide kategooriate moodustumisest</i>	

Sissejuhatus

2020/21. õppeaastal omandas Eestis põhiharidust veidi üle 31 000 eesti keelest erineva emakeelega noore, enamik neist vene emakeelega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020) kohaselt on vene õppekeelega koolide õpilastel juba pikalt olnud probleeme eesti keele oskusega, kuivõrd ligi 30% lõpetajatest ei saavuta eesti keeles minimaalset B1-taset.

Sau-Ek jt (2011) toovad hilise keelekümbluse uuringu tulemustes välja selle, et õpilased peavad lisaks keeleõppe koolitundidele oluliseks ka mitteformaalseid õpivõimalusi ehk keelekontakte õpitava keele kõnelejatega. Olukorras, kus teist keelt omandatakse peamiselt formaalsetes keeletundides, saavad õpilased liialt vähe autentset keelelist sisendit, mistõttu ei jõua loomulikud keelekonstruktsioonid nende teadvuses välja kujuneda (Kitsnik, 2019).

Riigikeele oskus on oluline osa vene emakeelega noorte integreerimisest Eesti ühiskonda, et ennetada sotsiaalmajanduslikku segregatsiooni ning võimaldada noortele võrdseid võimalusi õpingute jätkamiseks, töökoha valimiseks jms. Leetmaa (2017) toob välja, et õppekeele alusel segregeeritud koolidest kandub ebavõrdsus edasi tööturule, mis omakorda mõjutab otseselt vene emakeelega inimeste töötasu ning seeläbi ka elukohavalikuid.

Lisaks koolitundidele pakuvad autentse keelelise sisendi saamise võimalusi näiteks Integratsiooni SA pereõppe või keelelaagrite (Integratsiooni SA, s.a.) ning MTÜ VeniVidiVici (edaspidi VVV) keelepraktika eesmärgiga õpilasvahetuste näol (VeniVidiVici, s.a.). Viimase uuendusena on VVV hakanud lisaks pakkuma virtuaalset keelepraktikat, mille raames viiakse läbi peamiselt eesti keele praktikat.

Kuigi mitteformaalseid õpivõimalusi peetakse keeleõppe puhul oluliseks (Selliov, 2016), ei ole senini uuritud VVV virtuaalse keelepraktika tulemuslikkust. Programmi tulemuslikkuse hindamise teel on võimalik uurida virtuaalse keelepraktika toimimist ja tulemusi ning saadud teadmiste varal keelepraktika programmi tulevikus edasi arendada (Hegarty *et al.*, 2006).

Eelnevast tulenevalt on siinse magistritöö eesmärk teada saada, kuidas virtuaalne keelepraktika on siiani toiminud ja milliseid ettepanekuid arendustegevusteks teevad nii programmis osalenud noored kui VVV partnerkoolide esindajad.

Teoreetiline ülevaade

Teise keele omandamine ja õpe

Teise keelena käsitletakse keelt, mida omandatakse pärast esimest keelt ja seda teise keele keskkonnas, näiteks kui inimese emakeeleks on vene keel ja ta omandab Eestis ehk vastavas keelekeskkonnas elades eesti keelt (Argus *et al.*, 2021). Krasheni (1982) järgi saab eristada teise keele õppimist ja omandamist. Teise keele õppe puhul on tegemist teadliku tegevusega, mille käigus õpitakse selgeks ning ollakse teadlikud teise keele grammatikast ja reeglitest, näiteks struktureeritud keeleõpe klassiruumis. Teise keele omandamine on aga alateadlik protsess, mille puhul õppija kasutab teist keelt suhtlemiseks, teadvustamata iseendale, et ta keelt seeläbi omandab. Siinjuures ei ole oluline reeglite järgimine, vaid õppijal tekivad loomulik tunnetus grammatika ja reeglite osas – miski kõlab õigesti, eksimus tundub vale (Krashen, 1982).

Teise keele õppe puhul soovitatakse kasutada lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) meetodikat, mille järgi õpitakse olenemata kooliastmest klassiruumis üheaegselt nii õppeainet (nt ajalugu) kui ka keelt (Metslang *et al.*, 2014). Seega on LAK-õppe puhul ühtviisi olulised nii keel, ainesisu kui ka õpioskused. Siinjuures on tähtsal kohal aine- ja keeleõpetajate koostöö, mille hõlbustamiseks soovitatakse kasutada näiteks veebipõhiseid lahendusi, et jagada materjale meetodite või konkreetsema aine osas, tõstatada arutelusid ning jagada kogemusi (Lauristin *et al.*, 2011). Sarnast ideed soovitatakse rakendada ka õpilastega, et pakkuda neile lisaks õppeainete seisukohalt olulise teabe jagamisele kohta arutlemiseks, nii õpitavate kui ka muude huvipakkuvate teemade jaoks (Lauristin *et al.*, 2011). Veebilahendused annavad nii õpetajatele kui õpilastele olenemata elukohast võimaluse jagada keeleõppest lähtuvalt enda mõtteid ja erinevaid katsetusi ning soodustavad koostööd keeleõppe protsessi arendamiseks reaalse kogemuste baasil.

Teise keele omandamine sisaldab kirjaliku ja suulise keelevormi omandamist ning seda nii loomulikus keskkonnas kui ka klassiruumis (Dixon *et al.*, 2012). Oluline roll formaalse teise keele õppe puhul on õpetajal, kel tuleks õpetamisel lähtuda keeleõppe edukuse võtmeteguritest: individuaalsete erinevustega arvestamine, keelekeskkond ja keelekasutus, õppekeskkond ning õpetamisviisid ja õppematerjalid (Valk, 2015). Keeleõppe protsessile on võimalus eelnevate tegurite abil kas kaasa aidata või seda hoopis pärssida, olenevalt sellest, kui aktiivne ollakse erinevate meetodikate kasutamisel ja analüüsimisel ning kui hästi mõistab õpetaja klassiruumis olevaid teise keele omandajaid ning nende keelelisi vajadusi.

Teise keele õppe ülim eesmärk ning mõte seisneb selles, et õppija tuleb kompetentselt ja adekvaatselt toime sihtkeelses keskkonnas (Eskildse & Theodórsdóttir, 2017). Kuna loomulik keelekasutuskontekst ning klassiruumisuhtlus on erinevad, on loomulikku suhtluskeskkonda klassiruumis väga raske luua. Suhtluspädevuse saavutamise seisukohalt on oluline, et õppija omandaks oskused, kuidas keeletunnis omandatud sotsiaalses kontekstis kasutada – kuna, kuidas ja mida kellelegi öelda (Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Kitsnik ja Sooalu (2020) nendivad, et kuigi keeleõppetunnis on võimalik luua tehislikult olukordi, mis vastavad sihtkeelses keskkonnas toimuvale, puudub niinimetatud õpikunäidete puhul reaalsuse aspekt, mida pakub vahetu kontakt sihtkeele kõnelejaga elulises olukorras. Siinjuures toovad nii õpilased kui õpetajad välja, et eksami tüüpi ülesanded (tekstide lugemine ja tõlkimine, lünkharjutuste täitmine, dialoogide kirjutamine jms) on õppija seisukohalt demotiveerivad, rasked ja igavad (Kitsnik & Sooalu, 2020).

Motivatsioon teise keele omandamisel

Klaas-Lang ja Reile (2019) viitavad, et teise keele omandamise puhul on oluline rääkida ka motivatsioonist, mille puhul on välja toodud motivatsiooniteooria kaks suunda: 1) integratiivne ehk positiivne suhtumine õpitava keele kõnelejaskonda, huvi suhelda ja samastuda sihtkeele valdajatega, 2) instrumentaalne ehk praktilise kasu saamine sihtkeele oskuse abiga, näiteks parem töö või palk. Siinjuures on oluline mainida, et integratiivne ja instrumentaalne motivatsioon saavad keeleõppijal esineda samaaegselt, kusjuures esimene neist on üks tähtsamaid lõimumist soodustavaid aspekte (Klaas-Lang & Reile, 2019). Carrió-Pastor ja Mestre-Mestre (2014) toovad välja, et teise keele õppe puhul on olulisemal kohal integratiivne motivatsioon, kuna siis on õppijad rohkem motiveeritud ning keele õppimisel edukamad. Samas viidatakse ka, et õppijad ei tegutse vaid ühe motivatsiooniallika ajel, vaid pigem kombineerivad mõlemat (Carrió-Pastor & Mestre-Mestre, 2014).

Teise keele õppe puhul on olulised ka sisemine ja väline motivatsioon. Zareian ja Jodaei (2015) selgitavad, et sisemise motivatsiooni puhul naudivad õppijad õppeprotsessi ning näevad tasuna õpitavas keeles saavutatud pädevust. Välise motivatsiooni puhul on seevastu oluline välise nõudmise rahuldamine, näiteks arvestuse läbimine või teadmine, et keele õppimine on oluline osa suurema eesmärgi täitmisest, näiteks haridustee jätkamine (Zareian & Jodaei, 2015).

Keeleõppe puhul on motivatsiooni seisukohalt olulised õppija reaalsed tegevused teise keele omandamisel. Gardner (2010) selgitab, et kuigi inimene võib keelt õppida mistahes

põhjustel, on oluline isiku motiveeritud käitumine. Näiteks leiab motiveeritud õppija põhjuseid, et võtta järjepidevalt osa keeleõppega seotud tegevustest ja täita erinevaid ülesandeid ning näitab välja soovi saavutada endale seatud eesmärk (Gardner, 2010). Klaas-Lang ja Reile (2019) toovad välja, et motivatsioon mõjutab seda, miks inimesed midagi teevad, kui pikalt nad sellega tegelevad ja mil määral nad tulemuste nimel pingutavad. Niisiis ei ole keeleõppe seisukohalt oluline vaid keele õppimise põhjus(t)e olemasolu, vaid õppija individuaalne motivatsioon reaalselt tegutseda eesmärgi saavutamise nimel.

Kommunikatiivne keeleõpe

Kommunikatiivse keeleõppega seostatavad lähenemised ning meetodid peavad oluliseks suhtluspädevust, autentset keelt ja keele loomulikku omandamist (Argus *et al.*, 2021), lisaks on tähtis sihtkeele kasutamine (Cook, 2016). Kommunikatiivse lähenemise puhul on fookuses omandatavas keeles reaalselt suhtlemine, mis võimaldaks õppijal suhtlemisoskust arendada.

Kommunikatiivset keeleõpet defineeritakse veel ka kui lähenemist võõrkeele või teise keele õpetamiseks, mis rõhutab, et keeleõppe eesmärk on suhtlemisoskus, mis toob klassiruumi tegevuste fookusesse mõtestatud kommunikatsiooni ja keelekasutuse (Richards & Schmidt, 2010). Kommunikatiivse lähenemise puhul luuakse justkui eeldus selleks, et teise keele õppija saaks rohkem keelelist sisendit ning omandaks reaalse keelekasutuse kaudu piisava suhtlemisoskuse, et sihtkeelses keskkonnas keeleliselt edukalt toime tulla. Thamarana (2015) toob välja, et kommunikatiivne keeleõpe võimaldab igal õppijal lähtuda enda vajadustest, aidates tal sihtkeele mõtestatud kasutamisega arendada oma kommunikatiivset kompetentsi. Individuaalne lähenemine loob õpilasele võimaluse lähtuda neist kitsaskohtadest, mis vajavad tema suhtlemisoskuse arendamisel suuremat tähelepanu. Siinkohal saab õpetaja teha koostööd õpilasega, suunates viimase keeleõppe teekonda nõrkuste ületamiseks.

Kuigi formaalse õppe võimalused on kõigile võrdselt kättesaadavad, ei pruugi sihtkeele kasutamise praktiseerimise võimalused seda olla. Eesti inimarengu aruanne (Leetmaa, 2017) viitab siinjuures, et teise keelekogukonnaga kokkupuutumise tõenäosus sõltub ka elukeskkonnast. Kivistik (2021) toob välja, et näiteks eestlaste vene keele oskus ei ole viimase 10 aasta jooksul paranenud, kuivõrd võõrkeele kasutamine vabal ajal on vähenenud, st eeskätt suheldakse enda keeleruumis. Seni, kuni elukohtades püsib eraldatus erineva taustaga inimeste vahel, ei teki juurde suhtlemisvõimalusi kahe keelekogukonna vahel (Kivistik, 2021).

Traditsiooniliselt on keeleoskuse all silmas peetud grammatikareeglite ja sõnavara tundmist, kuid viimase viiekümne aasta jooksul on see arusaam muutunud (Kitsnik, 2019). Suhtlemisoskus ei arene automaatselt ainult grammatikareeglite ja sõnavara tundmise põhjal, vaid oluline on ka kommunikatiivne keelepädevus ehk õppija võime sihtkeelses keskkonnas elulistes situatsioonides hakkama saada ning keele abil suhtlusülesandeid täita (Kitsnik, 2019). Seega on keeleoskuse arendamisel mõlemad aspektid ühtmoodi olulised.

Kommunikatiivse lähenemise puhul peetakse suhtlemist ülimalt tähtsaks, et tagada edukas keele omandamine ning õppimine (Nor & Rashid, 2018). Keeleoskuse arendamiseks on keeleõppetunnis oluline siduda erinevad grammatilised ülesanded võimalusega sihtkeeles suhelda ja kommunikatiivseid oskusi arendada. Eestis läbi viidud tunnivaatluste põhjal selgus, et kuigi enda sõnul kasutavad õpetajad erinevaid tegevusi osaoskuste, grammatika ja sõnavara arendamiseks, siis reaalsuses oli kommunikatiivseid grammatika- ja sõnavaraharjutusi vähe, neid peaaegu ei esinenudki (Kitsnik & Sooalu, 2020). Võttes arvesse, et keeleoskuse puhul on oluline osa kommunikatiivsete pädevuste arendamisel, ei pruugi õpetajate valitud tegevused sihtkeelse suhtlemisoskuse arengut toetada.

Sreehari (2012) uuringust selgub, et kommunikatiivse keeleõppe puhul peaksid õpetajad looma klassiruumis elulisi suhtlusolukordi ning tutvustama keelelisi väljendeid, mis võiksid õpilastele igapäevaelus kasulikud olla. Seejuures on oluline, et õpetamisviiside valikul ollakse õppijakesksemad (Sreehari, 2012). Seega on meetodite valikul tähtis roll autentsete kommunikatiivsete tegevuste läbiviimisel klassiruumis. Jeysala (2013) sõnul tuleb õpetajatel õpilastele pakkuda võimalusi teistega suhtlemiseks või kaasata neid suhtlustegevustesse, et võimaldada neil sihtkeelt reaalselt kasutada.

Richards ja Schmidt (2010) toovad kommunikatiivse keeleõppe puhul välja, et keele õppimisega kaasneb proovimine ja vigade tegemine. Keeletunnis tuleb luua õhkkond, kus eksimine on inimlik ning osa õppimise protsessist (Richards & Schmidt, 2010). Richards (2006) toob välja, et suhtlemine ning enda mõtete väljendamine, olenemata sellest, kas keelekasutus on korrektne või mitte, on oluline, kuivõrd proovimine ja enda pidev proovilepanek praktika kaudu aitab keeleliselt areneda. Õpetajatel on seega oluline roll lisaks sihtkeeles suhtlemise suunamisele ka toetava õhkkonna loomisel, mis aitab keele õppijal järjepideva praktiseerimise kaudu enda keeleoskust edendada (Richards, 2006). Sellise õhustiku loomiseks vajalikud kokkulepped saavad õpetajad ja õpilased ka ühiselt välja töötada.

Võõrkeeles suhtlemine arendab õpilaste sihtkeeleoskust, kuid võib samaaegselt osutada ka stressirohkeks. Seetõttu peavad õpetajad õppemeetodeid kohandama, et arvestada

rohkem õppijate eripärade ning neile sobivate keeleõppevõimalustega (Abe, 2013). Erinevate meetodite katsetamisel on oluline, et õpetajad analüüsiks valikute sobivust, võttes seejuures arvesse õpilaste individuaalseid vajadusi ja tagasisidet. Tuleb meeles pidada, et kommunikatiivse keeleõppe meetodil on ka kitsaskohad. Näiteks on Chen (2015) välja toonud, et kommunikatiivse keeleõppe meetodite kasutamine võib tekitada õppijates ärevust ja ebakindlust, mistõttu aitab õpetaja emakeele kasutamine leevendada õpilaste pingeid. Emakeele kasutamine aitab teatud juhtudel tõsta õpilaste aktiivsust ning muuta suhtumist õppimisse positiivsemaks (Toro *et al.*, 2018). Seega on õpetaja paindlikkus kommunikatiivse keeleõppe puhul oluline õppijates keeleõppega seonduvate positiivsete seoste ning emotsioonide tekitamiseks.

Keeleõppega kaasnevate hirmude maandamiseks sobivad hästi rühma- või paaristööd, kuna omavahel koostööd tehes on õpilaste hirm eksimise ees väiksem ning samas arendab võimalus üksteist vigade tegemisel parandada suhtlemisoskusi veelgi (Sakarkaya, 2013). Siinjuures kerkib Lini (2018) uurimuses lisaks esile soovitus lasta õppijal ise õpirühma organiseerija rollis olla ning valida suhtlusteemad. Soodustades suhtlemist paariti või rühmiti on võimalik luua nii koolis kui kooliväliselt keskkond, kus õpilased saavad pingevabamalt üksteist keeleliselt parandada ja toetada kaasõppijate ning iseenda suhtlemisoskust ning julgust.

Kommunikatiivse keeleõppe meetodeid saab siduda kolme õppimise põhimõttega – tegevused on suunatud reaalsele suhtlusele, keele kasutamise ülesanded peavad kandma mingit tähendust ning kasutatav keel peab õppijale olema tähendusrikas (Richards & Rodgers, 2014). Oluline on, et reaalsel suhtlusel sisaldavad ülesanded oleksid mõtestatud ja olulised ka õppija enda jaoks. Sihipärasuse vajalikkusele viitab ka Metslangi jt (2013) soovitus koostada põhikoolile ja gümnaasiumile kommunikatiivsel meetodikal põhinevad eesti keele kui teise keele õppekomplektid, mis sisaldaksid sealhulgas eesmärgitatud ülesandeid, mis motiveeriks õpilasi keelt õppima ja kasutama.

Mitteformaalne keeleõpe

Metslang jt (2013) toovad välja, et eesti keele kui teise keele õppe arendamisel soovitatakse erilist tähelepanu pöörata Eesti piirkondadele, kus eestikeelne keskkond peaaegu puudub ning laiendada neis mitteformaalse õppe võimalusi. Mitteformaalsena käsitletakse keeleõppes sihtkeeles suhtlemist erinevates sotsiaalsetes keskkondades ja situatsioonides (Sau-Ek *et al.*, 2011), näiteks õpitavas keeles raamatute lugemine, muusika kuulamine jms. Keeleõpetajatel

on võimalus suunata õppijaid kasutama erinevaid mitteformaalse õppe võimalusi ning soovitada erinevaid loovaid viise, kuidas väljaspool koolitundi sihtkeelt kasutada ja reaalselt praktiseerida.

Gardner (2001) võrdleb formaalset ja mitteformaalset õppeviisi järgmiselt. Formaalse õppe puhul on keeleõpe institutsionaliseeritud ning kontrollitud erinevate seadustega. Mitteformaalse õppe puhul toimub keele õppimine aga suhtlemise käigus erinevates situatsioonides. Rõhutatakse seda, et mitteformaalsete õppeviiside kasutamisel on oluline roll õppija motivatsioonil. Lisaks tuuakse välja, et kaudselt mõjutab mitteformaalsete õppeviiside kasulikkust ka õppija keeleoskus (Gardner, 2001). Keelt omandavate noorte õpimotivatsiooni tõstmiseks saab mitteformaalseid õppeviise kasutada kui vahendit, millega muuta neid entusiastlikumaks ning tekitada suuremat huvi keeleõppe vastu. Mida rohkem tekib formaalse õppe kõrvale erinevaid võimalusi mitteformaalseks õppeks, eeskätt just keele praktiseerimiseks, seda rohkem areneb õppija keeleoskus ning suureneb seeläbi mitteformaalsete õppeviiside kasulikkus keeleoskuse arendamisel (Gardner, 2001).

Selliöv (2016) toob esile, et muukeelsetele lastele on vajalik luua täiendavaid võimalusi mitteformaalseks keeleõppeks eestikeelses keskkonnas väljaspool kooli, näiteks eesti ja vene kodukeelega laste ühistegevused ning selgitustöö seoses keeleõppe ning enda realiseerimisega Eesti ühiskonnas (Selliöv, 2016). Sellised võimalused toetavad formaalset keeleõpet ning lähendavad erineva keelelise ja kultuurilise taustaga noori.

Klaas-Langi jt (2014) uuringu tulemused viitavad sellele, et riigikeele õppes edukamad põhikoolid asuvad enamasti eestikeelses keskkonnas, lisaks pakutakse nendes koolides õpilastele kohustuslikust õppekavast enam võimalusi eesti keele oskuse arendamiseks. Roosalu jt (2018) täiskasvanutele suunatud uuringust selgus, et ka nende puhul on üheks eesti keele õpet pärssivaks asjaoluks vähesed võimalused eesti keeles suhtlemiseks. Suhtlemisvõimaluste laiendamine (näiteks iga õpilase puhul 80 tunnini aastas) on hea viis toetamiseks teise keele praktiseerimisest huvitatud õpilaste keeletaseme tõusu (Mehisto *et al.*, 2010). Teise keele õppe soodustamiseks ning õppijate motivatsiooni tõstmiseks on seega vajalik luua võimalusi sihtkeele kasutamiseks suhtlustasandil.

Keeleline sotsialiseerumine

Keelelise sotsialiseerumisena käsitletakse keele õppimist suheldes inimestega, kes valdavad riigi keelt ja tunnevad sealseid kultuurilisi tavasid, pakuvad algajatele selget ja/või kaudset juhendamist või tõendeid keele normatiivse ja sobiva kasutuse kohta ning seda keelt valdavate

kogukonnaliikmete vaadetest, väärtustest ja identiteedist lähtuvalt (Duff, 2010). Seejuures saab keeleline sotsialiseerumine toimuda nii koolis, kogukonnas kui töökeskkonnas (Lin, 2018). Õpitavas keeles suhtlemine tõstab oluliselt keeleõppe väärtust, kuna teise keele õppija saab ülevaate sihtkeelse ühiskonna põhimõtetest, normatiividest ning ka sellest, kuidas keelt erinevates situatsioonides kasutatakse.

Kivistik (2021) toob välja, et 2020. aasta andmete põhjal vähenesid (ilmselt koroonaviirusest tingituna) teisest rahvusest elanike kokkupuuted eestlastega, mis tähendab, et olukord polnud keelelist sotsialiseerumist toetav. Samas ei vähenenud veebipõhine suhtlemine (Kivistik, 2021), seega sõltumata riigis kehtivatest piirangutest oli inimestel siiski võimalik kontakte luua ja säilitada. Olles paindlik suhtluskanalite valikul, on võimalik panna alus järjepidavale kontaktide hoidmisele teisest (keele)keskkonnast pärit inimestega, kellega sihtkeeles suheldes keelelisi ning kultuurilisi nüansse õpitakse.

Üldjuhul nähakse keeleoskust ühiskonda integreerumise võtmetegurina, kuid Mustonen (2015) toob välja vastupidise mõtte – integratsioon on keeleoskuse võtmetegur. Luues rohkem võimalusi erineva keelelise taustaga noorte mitteformaalseteks, kuid eesmärgistatud ühistegevusteks ja suhtlemiseks, soodustatakse lõimumise teel muukeelse taustaga noorte võõrkeeleoskuse arengut, keelelist sotsialiseerumist ning aktiivseteks ühiskonnaliikmeteks kujunemist (Ahlholm & Routarinne, 2021). Mitteformaalselt on võimalik luua tingimusi, mis toetavad teise keele formaalset õpet ning seetõttu muudavad keeleõppeprotsessi õppija jaoks kasulikumaks ja mitmekülgsemaks.

Kahe erikeelse kogukonna kokku toomine

Eri rahvusrühmade vaheline kontakt loob võimaluse erinevate gruppide vahel olevate vastastikuste pingete ning eelarvamuste ületamiseks (Hewstone & Swart, 2011). Võttes arvesse, et 2021. aastal moodustas statistikaameti (s.a.) andmetel 31% Eesti elanikkonnast muukeelse taustaga inimesed, on rühmadevahelise kontakti loomine siinses ühiskonnas reaalne võimalus eri kultuurilise ja keelelisega taustaga inimesi ühendada ja kokku tuua.

Rühmadevaheline kontakt aitab kaasa nende hoiakute parandamisele ja üksteisest parema kuvandi loomisele (Everett, 2013) ning soodustab sallivama, ühtsema ühiskonna kujunemist. Siinjuures toob Kivistik (2021) välja, et kontakte eri keelelise ja kultuurilise taustaga inimeste vahel võib pidada lõimumise eeltingimuseks.

Everett (2013) toob välja neli peamist tingimust, mida järgida erinevate rahvusrühmade vaheliste kontaktide loomisel. Esiteks on oluline, et kontaktid luuakse võrdse

staatusega inimeste vahel, mitte näiteks tööandja ja töötaja vahel. Teiseks soodustab koostöö tegemist mittekonkureeriv keskkond, näiteks kooliõpilaste rühmatöö. Kolmanda aspektina tuuakse välja üksteisele toetumine ühise eesmärgi saavutamise nimel. Neljandaks rõhutatakse ühiskondlikule ja institutsionaalsele toetusele, mis soodustab eri rahvusrühmade vahel positiivsete kontaktide loomist. Eelnevalt välja toodud tegureid on võimalik arvesse võtta ka keelepraktika programmi raames erineva keele- ja kultuuritaustaga noorte kokku viimisel.

Virtuaalse keelepraktika programm

VVV 2020. aasta aprillist korraldatava virtuaalse keelepraktika programmi eesmärk on reaalse suhtluse abil toetada eeskätt vene emakeelega noorte eesti keele oskuse arengut ning soodustada sõprussidemete loomist eesti ja vene emakeelega noorte vahel (Veni Vidi Vici, s.a.)¹. Keelepraktika raames saavad keelementor ja -mentii nelja nädala jooksul kaks kuni kolm korda nädalas omavahel suhelda vabalt valitud teemadel ning keskkonnas. Osalejaks registreerinud noored (mentorid ja mentiid) viiakse kokku huvidest lähtuvalt ning neist moodustatakse niinimetatud keelesõprade paarid. Enne keelepraktika perioodi algust jagatakse mentoritele juhendmaterjal ning viiakse läbi rühmakoolitus, mentiidega peetakse suuline vestlus, mille abil selgitatakse välja nende eesti või vene keele oskuse tase. Programmi sihtrühmaks on 7.–12. klassi noored, suhtluskeeleks on eesti või vene keel. Teavitustöö tegemiseks kasutatakse organisatsiooni sotsiaalmeediaplatforme, osaliselt tehakse koostööd partnerkoolidega. Programmi tegevustesse kaasatakse kõiki sihtrühma kuuluvaid noori, kes end keelementoriks või -mentiiks registreerivad. Magistritöös keskendutakse vene emakeelega noorte eesti keele oskuse toetamise uurimisele VVV virtuaalse keelepraktika kaudu.

Teise keele õppe ülimald eesmärgiks on see, et õppija saab sihtkeelses keskkonnas kompetentselt ja adekvaatselt hakkama (Eskildse & Theodórsdóttir, 2017). Keeleoskuse arendamisel on lisaks grammatikareeglite ja sõnavara tundmisele oluline ka kommunikatiivne keelepädevus (Kitsnik, 2019), mille arendamiseks on tähtis, et õpetajad pakuksid õppijatele võimalusi teistega sihtkeeles suhtlemiseks (Jeysala, 2013). Selleks on vaja luua täiendavaid võimalusi mitteformaalseks keeleõppeks eestikeelses keskkonnas ka väljaspool kooli, s.o loomulikus keskkonnas (Dixon *et al.*, 2012; Selliov, 2016). VVV virtuaalse keelepraktika programmi näol on loodud võimalus eesti ja vene emakeelega noorte koostööks, eeskätt eesti

¹ Vt töö autori kohta taustainfot uurija refleksivsuse alapeatükist.

keele omandamise toetamiseks. Siiani ei ole aga uuritud antud programmi tulemuslikkust osalenud koolinoorte ja partnerkoolide kogemuste põhjal. Tulemuslikkuse hindamisel on võimalik välja selgitada programmi eesmärkide saavutatus või saavutamise ulatus (Hegarty *et al.*, 2006).

Eelnevast lähtuvalt on siinse magistritöö eesmärk välja selgitada virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ning koostada ülevaade arendusvõimalustest osalenud õpilaste ning partnerkoolide kogemusest lähtuvalt. Eesmärgi saavutamiseks on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

1. Mis motiveerib koolinoori virtuaalses keelepraktika programmis osalema?
2. Milliseid tulemusi annab virtuaalne keelepraktika osalenud noorte hinnangul?
3. Kuivõrd peaks virtuaalne keelepraktika olema seotud koolide tegevustesse?
4. Millised on virtuaalses keelepraktikas osalenud noorte ja MTÜ VeniVidiVici partnerkoolide esindajate arendusettepanekud?

Metoodika

Lähtudes magistritöö eesmärgist ning uurimisküsimustest kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, sest see lähenemine võimaldab keskenduda uuringus osalenute vastustele tähenduse andmisele ja tõlgendamisele (Laherand, 2008).

Valim

Valimi moodustamisel lähtuti peamiselt mugavusvalimi põhimõtetest kombineerituna sihipärase valimi põhimõtetega (Rämmer, 2014).

Keelementide valikul määrati esialgseks kriteeriumis põhikooli kolmandas astmes õppimine, lähtudes haridusvaldkonna 2021–2035. aasta arengukava (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020) strateegilisest eesmärgist tõsta eesti keelest erineva emakeelega põhikoolilõpetajate eesti keele oskuse B1-taseme osakaalu. Keelekeskkonnast tingituna lisati elukohakriteeriumiks Ida-Virumaa. Olles mentiidega kontakteerunud kahel korral meili ja sõnumi teel, oli selge, et uuritavate arv jääb eelnevalt määratud kriteeriumite tõttu madalaks, sest noored, kellega ühendust võeti, ei reageerinud üleskutsele. Sellest tulenevalt kaasati valimisse täiendavalt gümnaasiumiastme õpilased ning elukohapõhiselt ka Tallinna noored, kuivõrd programmis osalenud mentiide seas domineerisid nii Ida-Virumaa kui Tallinna piirkond. Tabel 1 esitab ülevaate intervjuueeritud mentiidest.

Tabel 1. Valimis esindatud keelementiide taustandmed

Pseudonüüm	Sugu	Kooliaste	Piirkond
Katarina	N	gümnaasium	Ida-Virumaa
Taeyang	N	põhikooli III aste	Ida-Virumaa
Amelia	N	gümnaasium	Harjumaa
Maša	N	gümnaasium	Harjumaa
Margarita	N	põhikooli III aste	Harjumaa
Polina	N	põhikooli III aste	Ida-Virumaa
Victoria	N	põhikooli III aste	Harjumaa

Keelementorite valikul sooviti valimi moodustamisel esialgu sarnaselt mentiidega kaasata põhikooli kolmanda astme noori. Olles mentoritega kontakteerunud kahel korral meili ja sõnumi teel, jõuti arusaamani, et intervjueeritavaid jääb väheks ning otsustati sarnaselt mentiidele kaasata gümnaasiumiastme noori. Elukoht ei omanud mentorite puhul tähtsust. Tabel 2 annab ülevaate intervjueeritud mentoritest.

Tabel 2. Valimis esindatud keelementorite taustandmed

Pseudonüüm	Sugu	Kooliaste	Piirkond
Anna	N	gümnaasium	Saaremaa
Greete	N	põhikooli III aste	Tartumaa
Stella	N	põhikooli III aste	Harjumaa
Marie	N	põhikooli III aste	Pärnumaa
Marta	N	põhikooli III aste	Viljandimaa
Iris	N	põhikooli III aste	Jõgevamaa
Laura	N	põhikooli III aste	Harjumaa

Koolide, mille esindajaid uuringusse kaasata, valikul sooviti esialgu kasutada Ida-Virumaa vene õppekeelega koole, mille õpilased on aktiivselt osalenud virtuaalses keelepraktikas. Kontakteerudes koolide juhtkondadega meili ja telefoni teel, keeldusid kõik neli valitud kooli tagasiside andmisest, tuues põhjusena välja kiired ajad. Edasi lähtuti valiku tegemisel senisest koostöökogemusest teiste VVV partnerkoolidega. Mitmeaastase virtuaalsete keelepraktikate organiseerimise kogemuse baasil kontakteeruti meili teel kahe vene õppekeelega keelekümbluskooliga, mille õpilased on aktiivsemalt osalenud õpilasvahetustes (teine VVV pakutav teenus) ja kooli kontaktisikutega on head isiklikud suhted. Need koolid nõustusid uurimuses osalemisega. Eesti õppekeelega koolide valikul lähtuti vene õppekeelega koolidega samadest eeldustest – varasem aktiivne koostöö, head isiklikud suhted ja lisaks varasem koostöö vene õppekeelega kooli(de)ga. Ühendust võeti meili teel kahe kooliga, mõlemate koolide kontaktisikud olid osalemisega nõus. Valimi moodustanud koolide ning nende esindajate taustandmed on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3. Valimis esindatud koolide taustandmed

	Õppekeel	Piirkond	Esindaja ametikoht	Taustandmed
Kool 1	vene	Harjumaa	eesti keele kui teise keele õpetaja	Õpilased osalenud Eesti-siseses õpilasvahetuses (sh keeleõppe eesmärgil), KIK-projektid, keelekümblus.
Kool 2	vene	Tartumaa	ajalooõpetaja-huvijuht	Õpilased osalenud Eesti-siseses õpilasvahetuses (sh keeleõppe eesmärgil), ühisprojektid piirkondliku eesti õppekeelega kooliga, keelekümblus.
Kool 3	eesti	Saaremaa	direktor õppealajuhataja	Vene emakeelega noorte vastuvõtmine neljaks nädalaks, enda õpilaste saatmine Narva koolidesse, Ettevõtlik Kool.
Kool 4	eesti	Pärnumaa	noorsootöö projektijuht	Partnerkoolid välismaal, keeleõppe pilootprojekt Narva kooliga, (välis)õpilaste vastuvõtmine.

Intervjuudes osales kokku seitse keelementorit ja seitse keelementiid 7.–11. klassist üle Eesti ning kaks eesti õppekeelega kooli ja kaks vene õppekeelega keelekümbluskooli esindajat. Kõiki intervjuueeritavaid informeeriti uuringu eesmärgist, kogutavatest isikuandmetest ja nende töötlemise eesmärgist, kasutamisest ja kaitsesest ning intervjuueeritava õigustest. Kõik osalejad allkirjastasid nõusolekuvormi (vt lisa 1), alaealiste puhul allkirjastas nõusolekuvormi üks vanematest. Isikuandmete kaitse tagamiseks paluti kõikidel keelementoritel ja -mentidel valida endale intervjuu alguses pseudonüümid, koolide esindajatele määrati anonüümsuse tagamiseks kood (nt K1 (= Kool 1) keeleõpetaja). Intervjuude helifaile, transkriptsioone ning osalejate nõusolekuvorme hoiustati Tartu ülikooli Nextcloudi keskkonnas eraldi kaustas, millele oli ligipääs ainult magistr töö autoril.

Andmekogumine

Andmekogumise meetodina kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis võimaldab varasemalt ettevalmistatud küsimusi esitades muuta vajadusel küsimuste järjekorda ja esitada lisaküsimusi vastuse täpsustamiseks (Lepik *et al.*, 2014). Ühel intervjuul osales kaks inimest, ülejäänud olid individuaalintervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu kava võimaldas uuritavatele vastavalt neilt saadud informatsioonile lisaküsimusi esitada ning küsimusi parafraseerida, kuivõrd osade intervjuueeritud õpilaste emakeeleks ei olnud eesti keel.

Intervjuuküsimuste koostamise protsess algas esialgse kava koostamisega, milles tugineti eelnevalt läbitöötatud teooriale ning varasemale töökogemusele virtuaalsete keelepraktikate organiseerimisel. Intervjuukava koostamisel võeti aluseks uurimisküsimised ning jälgiti, et keelementide, keelementorite ja partnerkoolide küsimused oleksid vastavuses nende rolliga virtuaalsel keelepraktikal, mistõttu koostati iga sihtrühma jaoks eraldi kava (vt lisa 2). Intervjuukavas olevad küsimused jagati järgmisteks osadeks: 1) soojendusküsimused, 2) taustaküsimused, 3) virtuaalse keelepraktika motivatsiooni, olemuse, kogemuse ja õppekavaga sidumisega seotud küsimused, 4) arendusettepanekute küsimus.

Uuringu usaldusvääruse tagamiseks viidi õpilaste intervjuukavade puhul läbi pilootintervjuud ühe keelementii ja ühe keelementoriga. Võttes arvesse kooliõpilaste tihedat päevakava kooli ja hobide ühildamisel ning õpilaste asumist eemal uurija elukohast, otsustati intervjuud läbi viia virtuaalselt Zoomi keskkonnas. Pilootintervjuu aeg lepitati ühise arutelu käigus kokku meili teel. Uurimistöö eesmärgi ning põhimõtetele olid kõik intervjuueeritavad saanud tutvuda nõusolekuvormis, enne intervjuu algust tutvustas uurija uurimistöö olemust veelkord ning andis ülevaate konfidentsiaalsuse tagamisega seotud asjaoludest.

Pilootintervjuu andis võimaluse hinnata küsimuste selgust, saada ülevaade uurimisküsimuste lihtsustamise ja parafraseerimise vajadusest ning teha vajalikke korrekture intervjuuküsimustes. Pilootintervjuu tulemusena muudeti kahe küsimuse sõnastust ning saadi ülevaade keeleliselt teise emakeelega noorte jaoks keerukamate osadest. Kuivõrd uuringusse osalejate leidmine oli keerukas, otsustati pilootintervjuusid põhiuuringus kasutada. Lisaks andsid pilootintervjuus osalenud noored uurimiseesmärgist lähtuvalt sisukaid vastuseid, mida sooviti uurimuses kindlasti kasutada.

Koolide esindajate intervjuukavade puhul ei olnud pilootintervjuude läbiviimine uuritavate vähese huvi tõttu võimalik. Tagamaks intervjuuküsimuste ühene mõistetavus ja uurimisküsimuste vastavus sihtrühmale, kaasati kaks uurimisvaldkonna eksperti, kes vaatasid üle uurimuse eesmärgi, uurimisküsimused ja intervjuuküsimused. Nende tagasiside põhjal parandati küsimuste sõnastust ning täiendati intervjuukava lisaküsimustega.

Intervjuud õpilaste ja koolidega toimusid sarnase mudeli järgi – esmalt saadeti intervjuueeritavatele nõusolekuvorm, kus lisaks uuringus osalemise kinnitamisele said lapsevanemad ja täiskasvanud tutvuda uuringu eesmärgi ning andmekogumise ja -analüüsi põhimõtetele. Intervjuu alguses teavitati osalisi intervjuu salvestamisest, tutvustati uuesti uurijat, töö eesmärki ning toodi välja, kuidas tagatakse intervjuueeritavate anonüümsus. Lisaks kinnitati asjaolu, et intervjuude sisu on täismahus kättesaadav vaid uurijale ning tema juhendajale. Osana soojendusküsimustest lasti õpilastel valida endale pseudonüümid. Enne

intervjuukavas olevate küsimuste esitamist anti intervjueeritavatele võimalus küsida täpsustusi.

Intervjuud viidi läbi kolmenädalase perioodi jooksul 2022. aasta märtsis Zoomi ja Instagrami vahendusel. Intervjuude käigus märkis uurija üles oma tähelepanekud ning esitas vajadusel lisaküsimusi. Lähtuvalt intervjueeritavate õpilaste eesti keele oskusest korraldati aegajalt küsimusi ning vajadusel muudeti sõnastust lihtsamaks. Ühe intervjuu puhul kasutati ka tõlkeprogrammi abi, kuna intervjueeritav avaldas soovi küsimuste esitamiseks tema emakeeles. Tõlgitud küsimustele vastas noor siiski eesti keeles.

Õpilaste ja koolide esindajate intervjuud lindistati. Õpilastega läbiviidud intervjuud kestsid 14–28 minutit, intervjuud koolide esindajatega aga 30–45 minutit. Intervjuude puhul tajuti, et vestluse pikkust mõjutas kaks asjaolu: küsitletava eesti keele oskus ning intervjuuks kasutada olnud vaba aeg.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimusest lähtuvalt keskenduti uuritavate arvamustele ning püüti esitatud mõtetest luua terviklik ülevaade. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab lisaks manifestsele sisule uurijal välja tuua uuritava mõtetest latentset sisu (Kalmus *et al.*, 2015). Meetodi valikul peeti oluliseks võimalust pöörata tähelepanu ka harva esinevatele unikaalsetele nähtustele, mida uuritavad välja võivad tuua (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmeanalüüsi esmaseks sammuks oli salvestatud helifailide transkribeerimine tekstideks, kasutades selleks TalTechi küberneetika instituudi veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Alumäe *et al.*, 2018). Transkribeerimise tulemusi kontrolliti ning vajadusel parandati. Tekstifailide koostamisele järgnes uuritavate andmete rühmitamine, st koostati eraldi failid nii keelementorite, keelementide kui koolide esindajate intervjuudest, mis laaditi seejärel eraldi projektidena programmi QCAmapi (Fenzl & Mayring, 2017). Eraldi projektide loomisel lähtuti asjaolust, et tulemuste osa tooks võimalikult täpselt välja erinevate sihtrühmade mõtted.

Järgmises etapis asuti induktiivse sisuanalüüsi meetodil (Laherand, 2008) intervjuude transkriptsioone QCAmapis (Fenzl & Mayring, 2017) kodeerima ning märgiti uurimisküsimustest lähtuvalt üles tähenduslikke üksusi (olulisi sõnu, lauseid või tekstilõike). Tähenduslikele üksustele anti tunnused (koodid), mis seejärel kategoriseeriti – sarnased

koodid koondati esmalt alamkategoriate alla ning hiljem peakategoriatesse (vt lisa 3), mis on järgmises peatükis tulemuste lahti kirjutamiseks ka aluseks võetud.

Uuringu usaldusvääruse tõstmiseks kasutati kaaskodeerijat, kellega jagati ühist koodiraamatut, kuhu oli võimalik vajadusel uusi koode lisada. Kaaskodeerija kodeeris keelementide intervjuudest esimese uurimisküsimuse osa. Kahe kodeerija töö võrdlemisel tuvastati, et kaaskodeerija märkis mõnel juhul tähenduslikke üksuseid laiemalt kui seda tegi uurija, mis tähendab, et uurija keskendus rohkem märksõnade/fraasi kui pikemate mõtete kodeerimisele. Ühise arutelu tulemusel jõuti järeldusele, et edaspidi on mõistlik märkida tähenduslikke üksuseid võimalusel pigem mitme fraasi kaupa, et tulemuste kirjutamise faasis oleks parem uuritavate mõtteid tsitaatidega edasi anda. Muid tähelepanekuid kaaskodeerijal ei tekkinud ning kokkuvõtvalt saab kodeerijatevahelist kooskõla pidada heaks.

Uurija refleksiivsus

Siinkohal on oluline välja tuua, et mina kui siinse magistritöö autor töötan MTÜs VeniVidiVici ning olen virtuaalsete keelepraktikate süsteemi välja töötanud ja tegelenud nende organiseerimisega. Lähtuvalt otsesest seosest uurimuse aluseks oleva virtuaalse keelepraktika programmiga, tuleb tähelepanu pöörata sellele, kuidas minu taust võib mõjutada uurimuse andmete kogumist, tulemuste tõlgendamist ja esitamist.

Tänu sellele, et töötan VVVs, oli mul ligipääs programmis osalenute andmetele. Tunnen, et isiklikud suhted lihtsustasid uuritavate leidmist ja nendega suhtlemist, kuid ei mõjutanud kuidagi uurimuse tulemusi – pigem andis see veelgi ausama vaate virtuaalse keelepraktika protsessile. Intervjuude õhkkond oli sõbralik ja toetav, kuna isiklikud suhted vähendasid formaalsust. Lisaks soovisid intervjuueeritavad mind magistritöö kirjutamisel ning VVV meeskonda arendustegevustes toetada. Isiklike tutvuste puhul sain lähtuda asjaolust, et kaasatavad inimesed on keeleõppeprotsessi arendamisest huvitatud ning jagavad enda kogemusest lähtuvalt ka konstruktiivset kriitikat, mis programmi edasi aitab viia.

Nii isikliku kui tööalase huvi tõttu tajusin helifaile transkribeerides, et olin uuritavatelt küsinud lisaküsimusi, mis ei olnud otseselt minu uurimusega seotud, kuid mis võimaldasid mul saada täpsema ülevaate õpilaste või koolide esindajate vaatenurgast virtuaalse keelepraktika sisulisele ja korralduslikule poolele. Kuivõrd uurimuse eesmärk on välja töötada ka edasised arendusettepanekud virtuaalse keelepraktika programmi täiustamiseks, siis usun, et lisaküsimuste küsimine toetas eesmärki.

Märkasin, et kiitsin vene emakeelega noori intervjuude ajal eesti keeles suhtlemise eest ning julgustasin neid rohkem eesti keelt kasutama. Võttes arvesse senist kokkupuudet selle sihtrühmaga, usun, et tunnustamine on noorte keeleoskuse ja suhtlemisjulguse aspektist vajalik. Koolide esindajate puhul avastasin end mitmel korral pikemalt selgitamas virtuaalse keelepraktika korralduslikku poolt, mida ilmselt minu taustata uurija ei oleks teinud. Samas leian, et selgitustöö oli vajalik, et koolide esindajad saaksid intervjuud jätkates parema ülevaate programmi toimimisest ning seeläbi minuga sisulisemalt arutleda. Teadvustasin endale töö käigus pidevalt, et programmi loojana on mul omad tõekspidamised virtuaalse keelepraktika osas, mistõttu pöörasin intervjuude ja andmeanalüüsi ajal eriti tähelepanu uuele või vastuolulisemale teabele intervjuueeritavate vastustes.

Tulemused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ning koostada ülevaade arendusvõimalustest osalenud õpilaste ning partnerkoolide esindajate kogemusest lähtuvalt. Järgnevalt esitatakse saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa, tuues seejuures välja andmeanalüüsi käigus moodustunud peakategooriad. Tulemusi illustreeritakse individuaalintervjuude transkriptsioonidest pärit tsitaatidega. Mõtete eristamiseks on nende juurde lisatud noore roll ja pseudonüüm või märged kooli esindaja kohta. Tsitaate on vajadusel grammatiliselt parandatud, välja on jäetud üleliigseid sõnu, korduseid ja üneeme. Uurimuse seisukohast ebaolulised tekstilõigud asendati sümboliga (...).

Noorte motivatsioon osaleda virtuaalses keelepraktikas

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, mis motiveerib koolinoori osalema virtuaalses keelepraktikas. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus keelementorite ja -mentiide ning koolide esindajate mõtetest kaks peakategooriat: 1) isikuga seotud tegurid, 2) keskkonnaga seotud tegurid.

Isikuga seotud tegurid

Uuritavate väljatoodud isikuga seotud tegurid moodustasid kuus alamkategooriat:

- 1) eneseareng, 2) sotsiaalne võrgustik, 3) karjäärivalik, 4) ajaviide, 5) missioonitunne, 6) keeleline areng.

Esiteks tõid uuritavad välja, et noori ajendab programmis osalema soov arendada end inimesena, eriti toodi esile suhtlemisoskuse ja -julguse arendamise vajadust. Siinjuures viidati

peamiselt asjaolule, et võõraste inimestega suhtlemist kardetakse, kuid virtuaalses keelepraktikas nähti võimalust suhtlemisel julgemaks ning osavamaks muutuda. (...) *Ma väga kartsin, et eestlased võivad naerda, et mul on selline aktsent, aga ma mõtlesin, et kui hakkab rääkima, siis saan aru, et eestlane reageerib normaalselt. Kõik oleme inimesed, kõik teevad vigu.* (mentii Margarita) Keelementiid tõid lisaks välja võõrkeeles suhtlemisega kaasneva lisapinge, kuivõrd vigade tegemise hirmus ei julgeta rääkida. *Seepärast ei saa ma rääkida eesti keeles, sest mul on hirm, et ma ei oska hästi rääkida ja teen vigu.* (mentii Katarina) Lisaks viidati eesti keele eksami suulisele osale, kus suhtlemisjulgus ja -oskus aitavad ennast paremini väljendada.

Keelepraktikas nähti enesearengust lähtuvalt võimalust ennast proovile panna ja seeläbi uue inimesega suhtlemisel julgemaks muutuda. Keelementorid tõid välja veel ka mugavustsoonist välja astumise – uudset rolli keelepraktika ajal nähti põneva väljakutsena. *Kogemus eelkõige selleks, et ma kasvataksin enda julgust ka, et kui ma pean kellegi täiesti uue inimesega rääkima, teda aitama keele osas, et ma koguks ise julgust.* (mentor Stella) Lisaks leiti, et virtuaalset keelepraktikat saab võtta kui viisi oma vaba aja targaks kasutamiseks.

Motivatsiooniallikana toodi välja soov sotsiaalset võrgustiku laiendada uue sõbra või tutvuse näol. Leiti, et selliseid võimalusi pole, kus eesti ja vene emakeelega noored saaksid omavahel tutvuda ja sõbruneda, mistõttu nähti virtuaalset keelepraktikat kui head viisi uute tutvuste loomiseks teise keeleroomi inimesega. *Mulle väga meeldib see programm, see on väga tore, et lihtsalt venelased võivad koos eestimaalastega rääkida.* (mentii Maša)

Keelementorid tõid esile mentori rolli seose tulevikus õpetaja ameti valimisega. Keelepraktika ajal mentori rollis olemise puhul nähti võimalust aidata kaasa kellegi keeleoskuse arendamisele ning end seeläbi õpetajana proovile panna. *Ma tahan selles mõttes eesti keele õpetajaks saada, et ma nägin seda nagu võimalust kedagi aidata (...).* (mentor Laura)

Keelementorid tõid motivatsiooniallikana lisaks välja ka missioonitunde, mille puhul kerkis esile nii soov ühiskonda panustada kui ka aidata kellelgi keelt õppida. Jagati enda arusaamu muredest, mis riigikeele kehva valdamisega kaasneva võivad ning leiti, et mentorite panus võib olukorda parandada. *Kuna ma saan aru, et nendel noortel, kelle emakeel ei ole eesti keel ehk siis riigikeel, siis neil on nagu teatud takistused näiteks hariduses, tööl jne.* (mentor Anna) Mentorid viitasid enda kogemustele vene keele õppimisel ning tõid välja, et õpilaste vene keele oskuse tase on madal eeskätt just vähese praktika tõttu. Leiti, et sama probleem võib olla ka neil noortel, kes eesti keelt teise keelena õpivad, mistõttu sooviti mentorina kaasa aidata reaalse suhtluse võimaldamiseks keelepraktika kaudu.

Keelementiid ja partnerkoolide esindajad tõid konkreetsemalt välja eesti keelt teise keelena õppivate noorte keelearenguga seotud motivatsiooniallikaid. Nii mentiid kui koolide

esindajad pidasid eesti keele kui teise keele õppe toetamist vajalikuks eeskätt just edasiste õpingute või eksamitega seoses. Keelementiide motivatsioon keelepraktikas osalemiseks oli mitmel juhul seotud sooviga jätkata õpinguid täielikult eesti õppekeelela gümnaasiumis. Mõisteti eesti õppekeelela gümnaasiumisse õppima mineku eelduseid – edukus riigieksamitel ning eesti keele oskuse kõrge tase – ning nähti keelepraktikas võimalust soovitud koolis õpingute jätkamise ettevalmistamiseks. *Minu eesmärgiks oli siis rohkem suhelda, et ma saaksin riigieksamid sooritada hästi ja eesti gümnaasiumisse sisse saada, sest seal on kõik eesti keeles (...).* (mentii Polina)

Virtuaalses keelepraktikas motiveeris keelementiisid osalema konkreetne soov valmistuda eesti keele eksamiks reaalse suhtluse kaudu sihtkeeles ning nad viitasid, et koolitunni praktiline pool ei paku seda, mida eestlasega otse vestlemine, seega nähti virtuaalses keelepraktikas võimalust paremini eksamiks ette valmistuda. (...) *Kui me õpime eesti keelt koolis, no siin [koolis] ei saa me rääkida niimoodi, kui räägivad näiteks eestlased reaalses elus.* (mentii Maša)

Keelementiide intervjuudest selgus, et kooliväliselt kasutatakse eesti keelt peamiselt poes, kohvikus, polikliinikus jms, kuid mujal eriti mitte. Keelepraktika abil sooviti jõuda nii kaugemale, et eesti keeles julgetaks vabalt suhelda, olenemata olukorrast ning inimesest. *Ma tahtsin seda keelebarjääri nagu murda, et oleks kõikidega lihtsam rääkida.* (mentii Amelia)

Keskkonnaga seotud tegurid

Intervjuude analüüsi käigus kujunesid neli keskkonnaga seotud kategooriat, mis motiveerivad noori virtuaalses keelepraktikas osalema: 1) teiste soovitused, 2) majanduslikud põhjused, 3) kooli keeleõppe probleemid, 4) keelekontaktide vähesus.

Kõigi sihtrühmade intervjuudest selgus, et mitmel juhul motiveeris neid keelepraktikas osalema õpetaja, lapsevanema või sõbra/tuttava suunamine. Toetava suunamisega tekitati noores lisamotivatsiooni, kuid samas leiti, et tegemist oli justkui teavitustööga, mille abil keelepraktikat puudutav teave nooreni viia. *Minu õde väga kartis, ma ütlesin, et proovi-proovi. Tema ikka ei taha, 2-3 nädalat küsisin temalt, et kas ta proovib. Jaa, proovib! Lõpuks registreerisin ise teda, ütlesin, et homme on esimene tund, tahad sa või ei taha. Okei, lähen siis! Pärast ta tänas mind.* (mentii Polina)

Koolide esindajad tõid piirkondliku eripärana välja venekeelses keskkonnas elamise, mis võis ajendada noori virtuaalses keelepraktikas osalema. Arutleti selle üle, et noorte elukeskkond võib olla selline, mis ei võimalda ega soodusta eesti keele õpet ja keele praktiseerimist. Leiti, et mida rohkem on võimalusi emakeele kasutamiseks, seda vähem suheldakse sihtkeeles. *Mul oli hiljuti jutuajamine poistega, nad ütlesid, et teate, me ei vaja kuskil*

siin Lasnamäel eesti keelt. Ta läheb polikliinikusse, Maximasse – kõik räägivad vene keelt! (K1 keeleõpetaja)

Eesti keele kui teise keele õppe puhul viitasid koolide esindajad asjaolule, et vähene keelepraktika keeletunnis võib olla üks põhjustest, miks koolinoored virtuaalse keelepraktika programmis osaleda soovivad. Toodi välja, et suulist osa jääb keeletundide raames väheks, kuna keeleõppetundides mõne fraasi ütlemist ei saa nimetada rääkimiseks. Keelementorid näevad siinkohal seost ka oma võõrkeeleõpingutega ning leidsid, et praktikata on raske keelt omandada. Keelementiid tõid keeleõppe probleemina välja ka klasside suuruse, mis tihtilugu ei võimalda õpetajal kõigi õpilastega suhelda. *Kui me räägime suurtest koolidest, siis meil ei ole võimalust palju rääkida õpetajaga, klassis 30 õpilast ja no õpetaja ei saa rääkida igaihega.* (mentii Katarina)

Kokkuvõttes saab välja tuua, et sihtrühmade esindajate arvates motiveerivad koolinoori virtuaalses keelepraktikas osalema isiku ja keskkonnaga seotud tegurid.

Neljanädalase virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus osalenud keelementiide ja -mentorite hinnangul. Andmeanalüüsi tulemusel tekkis kolm peakategooriat: 1) eneseareng, 2) keeleoskuse areng, 3) suhevõrgustik. Välja on toodud keelementorite ja -mentiide reaalsel kogemustel baseeruvad mõtted.

Eneseareng

Uuritavate enesearenguga seotud arvamused moodustasid viis alamkategooriat: 1) sotsiaalse aktiivsuse tõus, 2) silmaringi laiendamine, 3) soov teisi motiveerida, 4) kaasaelamine, 5) karjäärivalik.

Mõlema sihtrühma puhul kerkis esile sotsiaalse aktiivsuse tõus. Keelementiid tõid välja, et keelepraktikas osalemine arendas nende keeleoskust, mis omakorda lõi eelduse osalemiseks projektides, mis varem olid madalamast keeletasemest tingitud hirmu tõttu jäetud tagaplaanile. *Ma sain võib-olla julgemaks, näen näiteks üritust, mis on eesti keeles, siis ma ei kardata, et ma midagi ei oska ja julgen minna.* (mentii Amelia) Üks keelementoritest tõi välja selle, kuidas tema keelementii sotsiaalne aktiivsus pani mentori ümber hindama enda ajakasutuse, et leida aega ka hobideks.

Üldiselt viidati, et keelepraktika näol oli tegemist uudse kogemuse nii keelementiide kui -mentorite jaoks. Noortel puudus varasem kokkupuude sellise programmiga, kus

suheldakse teise emakeelega inimesega. Uued teadmised noorte eestlaste elust ja tegemistest, aga ka näiteks slängist, mida noored omavahel suhtlemiseks kasutavad, olid keelementiide jaoks põnevad. Oli ka neid noori, kellel tekkis keelepraktika ajal huvi Eesti muusika, filmide või uudiste vastu, mis aitavad omakorda veelgi enam keeleoskust arendada. (...) *järgnevalt tuli eesmärk, et rohkem ja rohkem nagu rääkida eesti keeles, sest ma hakkasin mentoriga rääkima ja ma tahtsingi rohkem õppida eesti keelt, hakkasin vaatama filme, rohkem muusikat kuulama, lihtsalt uudiseid ka eesti keeles [vaatama].* (mentii Margarita)

Keelepraktika kogemus avardas samas noorte keelementorite maailmavaadet teise keele õppeprotsessi ning integratsiooni osas. Tekkisid seosed iseenda võõrkeele õpingutega ning tõdeti, et keelepraktika on vajalik igal juhul, olenemata õpitavast keelest. *Näiteks, kui ma vaatan enda kodukoha noorte vene keele taset, siis nagu siin oleks väga palju vaja praktikat. (...) Nagu sellest kuivast õppimisest ei ole väga kasu.* (mentor Anna) Nenditi, et keelementori kogemus laiendas nende arusaama integratsiooniprobleemidest. Enda kogemuse baasil tõid nii keelementorid kui -mentiid välja soovi julgustada teisi noori programmis osalema.

Keelementorid viitasid, et programmis osalemine oli küll raske, kuid väga huvitav kogemus, mida võiksid ka teised noored kindlasti proovida. Keelementiid soovisid väga, et ka nende klassikaaslased ja sõbrad võtaksid keelepraktika programmist osa, kuna see neid endid niivõrd palju keeleliselt arendas. *Ma tahan, et minu sõbrad ka osaleksid eesti keele praktikas. Kui kõik minu klassikaaslased nüümoodi prooviksid virtuaalset keelepraktikat, siis nemad räägiksid ka hästi eesti keeles.* (mentii Taeyang)

Keelementorite intervjuudes kerkis esile kaasaelamine enda mentiile. Virtuaalse keelepraktika protsessist või tulemustest rääkides tõid mentorid välja uhkustunde selle üle, kuidas nende keelementii on keeleliselt edasi arenenud, muutunud suhtlemisel julgemaks ja hakanud iseennast parandama mentori sekkumiseta. *Ta muutus endas aina kindlamaks, et vigu tuleb ikka, aga mida rohkem sa harjutad, seda vähem tuleb vigu ka. Tundide jooksul, kui ta tegi vea mõne harjutuse juures, siis järgmisel korral ta seda viga enam ei teinud, see oli alati väga rõõmustav. Ma elasin talle alati täiega kaasa!* (mentor Laura)

Selgus see, et keelementori kogemus tõi noortele kinnitust selle osas, millises valdkonnas ennast tulevikus töötamas nähakse. Enda keelementii aitamisel nähti seoseid sotsiaaltöö valdkonnaga, kus tuleb samuti erineva ühiskondliku tausta ja probleemidega inimesi aidata. Üks mentor sai kinnitust selle osas, et temast saab tulevikus õpetaja, olenemata sellest, et tema keelepraktika oli üsna keeruline mentii madala eesti keele oskuse tõttu. *Mis see mulle endale pakkus? Täiesti uus asi, andis kinnitust, et minust tuleb eesti keele õpetaja.* (mentor Laura)

Keeleoskuse areng

Keelementorite ja -mentiide hinnangutest moodustus viis keelelise arenguga seotud alamkategoriat: 1) suhtlemisjulguse areng, 2) suhtlemisoskuse areng, 3) õpihuvi suurenemine, 4) sõnavara areng, 5) enesekindlus eesti keele kui teise keele eksamil.

Osalenud noored tõid intervjuudes välja, et nende suhtlemisoskus ja -julgus arenes keelepraktika käigus märgatavalt. Mentiid märkasid, et mentorite vigadele tähelepanu juhtimine ja üleüldine aktiivne teises keeles suhtlemine arendas nende keeleoskust ning tekitas olukorra, kus mentii ise oskas analüüsida enda keelekasutust ning tehtud vigasid. Samas tõid mentorid välja, et kellegi õpetamine pani ka neid enda keelekasutust rohkem jälgima – kuidas räägitakse ja kirjutatakse – mis omakorda arendas ka mentori keeleoskust. *Sel ajal, kui ma ise õpetasin mentiile eesti keelt, ma hakkasin ise ka rohkem jälgima, kuidas ma räägin ja kirjutan, läbi selle paranes ka minu eesti keele oskus tegelikult.* (mentor Greete)

Suhtlemisjulguse arenemist märkasid noored juba seeläbi, et esialgu pingeid tekitav võõra inimesega suhtlemine ei olnud mõne aja möödudes enam hirmuäratav ning mõisteti, et praktikavälisel ajal ei ole tarvis karta võõraste inimestega kontakti loomist, isegi kui räägitav keel ei ole tema emakeeleks. Mentiid tunnistasid, et kui varasemalt kardeti eesti keeles suhtlemist ja vigade tegemist, siis keelepraktikas osalemine pani neid mõistma, et suhtlemise puhul ei ole vaja karta ei teist (võõrast) inimest ega eksimist. *Kui ma osalesin keelepraktikas, siis ma ei kartnud enam teha vigu, sain rohkem suhelda ja rääkida eesti keeles. Ma ei karda suhelda teiste inimeste, eestlastega.* (mentii Victoria) Suhtlemisjulguse arengut märkasid paaril juhul ka keeleõpetajad, samuti tajusid seda mentiid ise näiteks eesti keele eksami suulise osa puhul.

Õpihuvi suurenemisele viitasid keelementiid sellega, et keelepraktika ajal tahtsid nad aina enam eesti keeles suhelda ja iseseisvalt juurde õppida. Üks mentii tõi välja, et tegi koostööd enda eesti keele õpetajaga, kes aitas tal praktika jaoks välja valida raskemaid suhtlustemasid ning andis talle koolitunni ajal raskemaid ülesandeid, kuivõrd õpetaja oli teadlik õpilase keelelisest võimekusest. *Õpetaja ütles mulle mingeid teemasid, millest me võiks rääkida. Nagu raskemaid teemasid, sest ta teadis, et ma võin teha rohkem kui minu klassikaaslased. Küsisin grammatikat juurde rohkem, et veel proovida ja arendada ennast.* (mentii Polina)

Keelementiid tõid enda kogemuse põhjal välja ka sõnavara arengu, millele keelepraktika kaasa aitas. Suhtlemise käigus kirjutati endale välja uusi sõnu, mida varem ei teatud. Jõuti ka selleni, et mentiid ei pidanud enam nii paljusid sõnu enda jaoks emakeelde tõlkima, vaid eestikeelse sõna tähendusest saadi kohe aru.

Keelementoritel tekkis seevastu huvi vene keele vastu – keelepraktika ajal abistati teineteist võõrkeele õppimisel. *Samas ma sain ise samamoodi abi vene keele puhul, ehk tegime*

lõpuks koostööd. Mina aitasin teda, tema aitas mind ja me mõlemad saime õppida. (mentor Marta) Oli ka mentoreid, kes asusid ise vene keele praktikat läbi tegema või läksid vene õppekeelega kooli õpilasvahetuse kaudu pikemaks perioodiks õppima.

Suhtevõrgustik

Nii keelementorid kui -mentiid tõid välja, et neljanädalase keelepraktika lõpuks oli neil tekkinud vastaspoolega sõprus, mis jätkus ka pärast praktikat. Esialgselt keelepraktikast, kus üks oli justkui õpetaja ja teine õpilase rollis, oli saanud vaba ja vahetu suhtlus kahe tuttava/sõbra vahel, kes tundsid huvi üksteise päevaste toimetuste, hobide ja eesmärkide vastu. *Keelepraktika pigem ei ole enam väga selline keelepraktika, vaid me oleme lihtsalt sõbrad, kes suhtlevad. Ta [mentii] õpetab mulle vahepeal ka näiteks vene keelt natuke, meil on siis teistpidi keelepraktika ka.* (mentor Anna) Tunti rõõmu selle üle, et keelepraktika kaudu loodi tugev side teisest keelekeskkonnast pärit inimesega, kellega programmi väliselt ilmselt poleks kohtunud. Keementiid viitasid ka sellele, et uued suhted eestlastega aitasid ümber lükata teatud eelarvamusi, mis mentiidel enne keelepraktikat olid olnud – arvati näiteks, et eestlased naeravad suhtlemisel tehtavate vigade üle.

Kokkuvõttes saab öelda, et virtuaalse keelepraktika programmi läbimise järel tajusid osalenud noored individuaalset ning keelelist arengut, lisaks laienes keelementorite ja -mentiidete sotsiaalne võrgustik. Intervjuudes väljatoodu viitab, et virtuaalses keelepraktikas osalenud noored täitsid nelja nädala jooksul need eesmärgid, mis programmiga liitudes enesele seati, ning õpiti palju kasulikku nii enda kui keele kohta.

Virtuaalse keelepraktika sidumine kooli tegevustesse

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milliseid võimalusi näevad keelementorid ja -mentiid ning koolide esindajad virtuaalse keelepraktika sidumiseks kooli tegevustesse. Andmeanalüüsi tulemusel moodustusid kolm peakategooriat: 1) õppekava täitmine, 2) keeleõppe toetamine, 3) seos kooliga ei ole vajalik.

Õppekava täitmine

Kõigi sihtrühmade hinnangul võiks keelepraktika olla osa (keeleõppe)tunnist, sõltuvalt sellest, millist rolli (keelementor või -mentii) keelepraktika ajal täidetakse. Õpilase ja õpetaja vahelise koostöö tulemusena nähti eeskätt võimalust siduda praktika eesti/vene keele tundidega, kuna nii mentor kui mentii annavad edasi või omandavad keelelisi teadmisi, mida on võimalik

siduda tunnikavaga, näiteks võimaldada õpilasel keeletunni raames või asemel osaleda virtuaalses keelepraktikas tunniteemast lähtuvalt. Keelepraktika sidumiseks keeleõppetunniga on koolide esindajate sõnul eesti ja vene õppekeele koolidel võimalik teha vastastikust koostööd, mis toob kasu mõlema osapoole õpilastele. *Formaalse õppe osana võib ta olla iga eestikeelse aineõppe osa, rääkimata eesti keele tunniosast. Siin on selline õpetajate vahelise kokkuleppe koht. Vene ja eesti õppekeele koolid saaksid teha vastastikust koostööd, tekib selline win-win olukord mõlema osapoole jaoks.* (K2 huvijuht) Siinjuures leiti, et koolitunniga sidumine võib motiveerida noori keelepraktikas osalema, kui osaluse eest on võimalus näiteks ainetundi arvestus/hinne saada.

Ühe kooli esindaja lõi seose huvikoolidega ning tõi näiteks muusikakoolis läbitud teemade ülekandmise hindena ainetundi, seda jällegi õpilase ja õpetaja omavahelise kokkuleppe alusel. Mentorid tõid ühel juhul välja mõtte vabastada keelepraktikas osalev noor keeleõppetunnist, kui tunniteema kattub keelepraktika ajal läbituga ning õpetaja saab olla kindel, et õpilane on antud teemaga seonduvad teadmised ja oskused omandanud. Võimalust tunnist vabastamiseks nägid mentorid mõlema rolli puhul ning eeldati seda, et õpetaja on õpilase kooliväliste tegemistega kursis. Täpsemaid võimalusi keelementori ainetunnist vabastamiseks nad intervjuude käigus välja ei toonud.

Võimalust siduda virtuaalne keelepraktika kooli õppekava valikmoodulitega nägid nii noored kui koolide esindajad. Siinjuures viitasid intervjueeritavad asjaolule, et valikaineid pakutakse üldiselt gümnaasiumiastme õpilastele, mis tähendab, et põhikooli kolmandas astmes valikainena praktikakogemust arvestada ei saaks. Leiti, et valikainena arvestamiseks peab virtuaalsel keelepraktikal olema kindlasti sisuline ühisosa kooli pakutava valikainega. *Kui mõelda gümnaasiumi peale ja nende valikaine punktide peale, siis neid võiks saada küll e-keelepraktikast.* (mentor Greete) Mentorid tõid virtuaalse keelepraktika õppetööga sidumise võimalustena välja kogukonnapraktika ja uurimistöö. Ühel mentoril oli endal piisav tahe ja huvi uurida keelepraktika arvestamist koolitöö osana, mille tulemusel sai ta selle siduda kogukonnapraktikaga (arvestatakse koolieksamina). Lisaks sellele leidis üks mentor, et keelepraktika kogemust saaks kasutada uurimistöö materjalina, mida arvestatakse samuti koolieksamina. *Kui ma nüüd praegu hakkam mõtlema, siis tegelikult saaks sellist asja tehniliselt kasutada näiteks uurimistöö materjalina minu meelest.* (mentor Iris)

Keeleõppe toetamine

Intervjueeritud programmis osalenud noored ja koolide esindajad nägid seost virtuaalse keelepraktika ja keeleõppe toetamise vahel, seda nii eesti keele kui teise keele ja vene keele

kui võõrkeele õppe puhul. Keelepraktika oli mitmel juhul muutunud kahesuunaliseks ehk nii mentor kui mentii toetasid üksteise keeleõpinguid, mistõttu nägid nad enda kogemusest lähtuvalt võimalust siduda praktika formaalse keeleõppega. Niisamuti leidsid ka koolide esindajad, et virtuaalne keelepraktika saab keeletunni suulist osa toetada, sh vene keele õppe puhul. *See [virtuaalne keelepraktika] võimaldaks võib-olla seda, et vene keele tunni ajal näiteks tegeleks õpilane hoopis õpetamisega ja ta saab selle tunni arvestatud. Ja samas tema keel areneb võib-olla intensiivsemalt, see on kindlasti võimalus.* (K3 õppealajuhataja) Noored tõid välja võimaluse teha koostööd enda keeleõpetajaga, kes suunaks noori praktika käigus tähelepanu pöörama neile aspektidele, mis nende keeleoskuse juures rohkem arendamist vajaksid.

Koolide esindajad ja keelementiid nägid virtuaalses keelepraktikas võimalust valmistuda eesti keele kui teise keele eksamiksi ja õpingute jätkamiseks täielikult eesti õppekeelelega gümnaasiumis. Mentiid viitasid ise asjaolule, et neid ajendas keelepraktika programmis osalema soov paremini ja julgemalt eesti keelt kasutada, et seeläbi olla enesekindlam eksami suulises osas ning saada sisse eesti õppekeelelega gümnaasiumi ja seal edukalt toime tulla. Ajendist tulenevalt nähti siin seost ettevalmistuste tegemisega tulevikuks, kuna mõistetakse eesti keele oskuse olulisust. Samas nentisid nii koolide esindajate kui mentiid, et veelgi üldisem eesmärk on oskus eesti keelt kasutada ja vabalt suhelda.

Seos kooliga ei ole vajalik

Intervjuudest selgus, et kõik keelementorid ja -mentiid ei pea virtuaalse keelepraktika sidumist kooli tegevustega oluliseks, kuivõrd tegemist on justkui hobiga, mida tehakse vabast ajast ja tahtest. Mentiide jaoks oli lihtsalt oluline see, et nad saaksid vabalt eesti keeles suhelda ning praktika sidumine kooliga ei ole nende jaoks tähtis, kuna eesmärk on ennast keeleliselt arendada, mitte saada hinnet (valik)ainetundi. *Ma arvan, et ei pea olema seostatud kooliga. Nagu, see on minu vaba aeg, ma ei taha mingit hinnet, ma tahan lihtsalt rääkida sellest, millest ma tahan.* (mentii Margarita) Mentorid tõid samuti seda esile, et tegutsetakse vabast tahtest ning koolitööga sidumine ei ole vajalik.

Kokkuvõttes nähti võimalust siduda virtuaalne keelepraktika kooli õppekava ja keeletundidega. Leidus mentoreid ja mentiisid, kes seost kooliga vajalikuks ei pidanud.

Virtuaalse keelepraktika arendusvõimalused

Viimase uurimisküsimusega uuriti, milliseid arendusettepanekuid programmile on virtuaalses keelepraktikas osalenud keelementoritel ja -mentiidel ning VVV partnerkoolide esindajatel.

Andmete analüüsimise järel tekkis üks peakategooria – korralduslikud ettepanekud – mis omakorda jagunes neljaks alamkategooriaks: 1) ülesehituse mitmekesistamine, 2) teavitustöö, 3) tugisüsteemi arendamine, 4) osalejate valik.

Ülesehituse mitmekesistamine

Intervjuude käigus selgus, et keelementiid ja koolide esindajad sooviksid keelepraktikat lisaks virtuaalsele viisile läbi viia ka reaalsete kohtumistena. Mentiide mõtetest selgus, et keelepraktika ajal tekib hetk, mil oled enda keelesõbraga pikalt vestelnud ning omavahel on tekkinud hea kontakt, mille loomulikuks jätkuks oleks päriselt kohtumine. Oli neid noori, kes osalesid virtuaalse keelepraktika jätkuna VVV korraldatud suvises keelelaagris või inspiratsioonipäeval, kus teiste keelepraktikas osalenud noortega kohtumine tekitas väga positiivseid emotsioone. Kuigi keelementorid otsese arendusettepanekuna reaalseid kohtumisi välja ei toonud, olid mitmed neist enda mentiiga päriselus kohtunud. Koolide esindajad viitasid siinjuures sellele, et virtuaalsete kohtumistega ei teki noortel sellist dünaamikat nagu reaalse kohtumise ajal, lisaks võib virtuaalne kontakt jääda ebapiisavaks ning seetõttu tuntakse vajadust realselt silmast silma kohtumiste järele (eriti kui võtta arvesse pikalt kestnud COVID-19st tingitud kaugõppeperioodi). *Ma arvan, et kui nad kasutavad seda keeleõppe programmi, siis kindlasti on oluline, mina pean tähtsaks seda päris kohtumist, kokkusaamist näiteks praktika järel. Nad suhtlevad sotsiaalmeedias niisama ka.* (K4 projektijuht)

Koolide esindajad tegid ettepaneku muuta programmi formaati selliselt, et noored saaksid omavahel suhelda ka rühmiti. Mitmekesi praktikas osalemist seostati eelkõige hirmude maandamisega, mis võib noortel seoses võõra inimesega üksi suhtlemisega ja mentiidel võõrkeeles rääkimisega tekkida. Toodi välja, et pigem võiks rühmas olla mitu mentiit ja üks mentor, et muuta mentiisid suhtlemisel julgemaks. *Aga koos on ju alati lihtsam, et selles mõttes, et kas saaks äkki vot kaks inimest, kes soovivad õppida ja siis kolmas on mentor. Ma arvan, et rohkem kui kaks vaja ei ole, aga kui kahekesi, siis ei ole nii hirmus.* (K1 keeleõpetaja)

Noored soovitasid muuta keelepraktika perioodi paindlikumaks. Oli neid, kes leidsid, et periood võiks üldiselt olla pikem, kuivõrd neljast nädalast jääb justkui väheks – kontakt on loodud, kuid tõsise õppimisega alles alustatakse. Teisalt toodi välja, et osalevatel noortel võiks lasta valida, kui pikalt nad suhelda soovivad. *Ma arvan, et pikemalt on parem, ma ei tea, kaks kuud on näiteks hea. Igale inimesele erinevalt. Mõni tahaks kaks kuud, teine üks kuu.* (mentii Polina) Samas leiti enda kogemustele toetudes, et programmipoolne ajaline piirang edasist suhtlust ei takista, kuna omavaheline kontakt on loodud ja võimalus suhtlemiseks on olemas ka pärast programmi lõppu.

Teavitustöö

Kõigi sihtrühmade puhul kerkis esile soovitus teha virtuaalse keelepraktika programmile rohkem tõhusamat teavitustööd. Anti mõista, et nii koolide kui õpilaste seas on segadust selles osas, mida antud programm endast täpsemalt kujutab, kuidas käib osalemine ja mis kohustused sellega kaasnevad. Koolide teadmatusest tingituna pole teavet õpilastele edasi antud, teadmatust õpilaste seas tekitab aga hirmu osalemise ees. Siinjuures anti soovitus koostada õpilastele videomaterjal, mis avab virtuaalse keelepraktika olemuse ning maandab seeläbi võimalikke hirme, mis noortel osalemisega seoses tekkida võivad. Koolide esindajad tõstatasid ka vene noorte infovälja küsimuse – mil viisil informatsioon kõige paremini nendeni jõuaks ning kuidas neile läheneda, et eestikeelset programmi kohe ei välistataks. (...) *Probleem on selles, et just venekeelsemate noorte infoväli, kes oleks just see sihtgrupp peamiselt, nad on kuidagi natuke.. Ma ei teagi, mis sõna kasutada, neil on nagu blokk selle eestikeelse asja vastu või neil ei ole nagu piisavalt ettekujutust, mis see keelepraktika olla võiks ja siis nad on juba eos sellised apaatsed.* (K2 huvijuht)

Tulemuslikuma teavitustöö võimalusena nähti keelementiide ja koolide esindajate kogemuslugude jagamist, mis võiks inspireerida klassi- ja koolikaaslaseid. Oli mentiisid, kes olid enda kogemust juba kodukoolis jaganud ning näidanud, et virtuaalne keelepraktika on tõesti aidanud nende keeleoskusel areneda, innustades seeläbi teisi noori osalema. *Ma rääkisin enda kogemusest, sest ma tahtsin, et minu sõbrad ka eesti keele praktikas osaleksid. Ja niimoodi kui kõik minu klassikaaslased läheksid keelepraktikasse, siis nad räägiksid hästi.* (mentii Taeyang) Ka koolide esindajad ütlesid, et kogemuslugude jagamine on aidanud informatsioonil levida, kuna noorelt noorele antav teave mõjub tähenduslikumalt kui õpetaja jutt, millel pole kogemusel põhinevat tausta.

Mentorid ja koolide esindajad leidsid, et senisest enam tuleks koolidega koostööd teha ning luua otsekontakte koolide kaasamiseks. Mentorid tõid välja, et palju on selliseid noori, kes sotsiaalmeediat ei kasuta või suhtuvad skeptiliselt internetis leiduvasse informatsiooni, mistõttu on oluline läbi viia ka reaalseid infotunde koolides, et teave rohkemate noorteni jõuaks ja tekiks arusaam, et keelepraktika programm võib olla väga kasulik mõlemale osapooltele. *Võib-olla tuleks noori rohkem inspireerida ja julgustada, et keelepraktika ei ole tegelikult üldse nii hirmus, et tegelikult on see keelepraktika lõbus ja hästi õpetav ja paneb sind olukordadesse, mida võib-olla kunagi päriselus tuleb, ehk siis sa peadki kellegagi rääkima, kes ei räägi sama keelt.* (mentor Marta)

Koolide esindajad andsid mõista, et neil puuduvad piisavad taustteadmised, et programmi võimalusi noortele tutvustada ning lisaks tuleb tegeleda paljude muude

probleemidega, mistõttu võib VVV järjepideva teavitustöö puudumisel virtuaalne keelepraktika koolis tagaplaanile jääda. Koolide esindajad leidsid, et kuivõrd keelepraktika näol on tegemist huvitegevusega, siis võiks koostööd teha ka noortekeskustega, mille kaudu on samuti võimalik teavet edasi anda.

Tugisüsteemi arendamine

Virtuaalse keelepraktika ajal on kõigi hinnangul tarvis arendada tugisüsteemi, eeskätt just keelementorite ja -mentiide puhul. Noored tundsid, et neile meeldiks, kui praktika vältel hoiaks programmi esindajad noortel rohkem silma peal ja veenduksid, et kõik on ikka hästi. Toodi välja ka võimalus, et esimese kohtumise ajal on vestluse osapoolteks lisaks noortele ka programmi esindaja, kes aitaks võõra inimesega suhtlemisel pingeid maandada, noori omavahel tuttavaks teha ning juhendada, milliseks keelepraktika periood kujuneda võiks.

MTÜ VeniVidiVici poolt võiks olla rohkem sellist toetust noortele, et nad ei muretseks nii palju seda suhtluse läbi viimist. Et mul endal oli ka see, et ma hakkasin muretsema, et ta on ikkagi ju võõras inimene. (...) Ma lahendaks seda niimoodi, et MTÜna korraldaksin vestluse, kus on mõlemad noored ja siis ka MTÜ liige. Et see võib-olla võtaks seda pinget natuke maha ja annaks aega tutvumiseks.
(mentor Greete)

Keelementorite ja koolide esindajate arvates on vaja rohkem tähelepanu pöörata mentorite koolitamisele ja ettevalmistamisele. Ühe kooli esindajal oli endal nii mentori kui mentii kogemus, mida arvesse võttes leidis ta, et programm peaks mentii ja mentori rollis olevaid noori rohkem suunama ja julgustama. *Need inimesed, kes annavad ennast üles mentorina, peaksid saama seda keelementori õpet natukene. Ja need inimesed, kes hakkavad õppima, peaksid saama teistpidi oma emakeeles veidikene julgustust, tuge, oskusi, kuidas paremini virtuaalselt kõike vastu võtta ja miks seda teha. Et see peaks olema tagant taustalt koordineeritud.* (K3 õppealajuhataja)

Mentorid tõid välja, et uus roll võib olla esialgu hirmutav, kuna võetakse suur vastutus teise inimese keelelise arengu eest. Varasema kogemusest on esialgu keeruline mõista, milline on täpselt mentori roll ja mida praktika ajal üldse teha tuleks. Pakuti, et kuigi programmi esindajad on jaganud erinevaid materjale, meetodeid ning hakanud keelementoreid ka koolitama, võiks seda osa tugisüsteemist siiski rohkem edasi areneda.

Osalejate valik

Keelementorite ja koolide esindajad tõid arendusvõimalusena välja hoolsama osalejate valiku. Mentorid viitasid kogemusele tuginedes, et keelementiidel võib puududa piisav keeletase, mis laseks mentoril vabalt keelepraktikat eest vedada, mistõttu võiks valida kas parema

keeleoskusega mentiisid või kakskeelse taustaga mentoreid, kes vajadusel saavad end mentii emakeelele ümber lülitada. Siin saab tuua paralleeli tugisüsteemi ja koolitamise vajalikkusega, mis aitaks mentoril kehvema keeletasemega mentiiga toime tulla ja suhelda. *Võib-olla muudaks õppija elu lihtsamaks, kui mentor ise räägiks ka seda teist keelt, mentii emakeelt. Siis on nagu parem aru saada ja välistab selle, et nad ei leia ühist keelt.* (mentor Laura)

Koolide esindajad soovitasid mentorite ja mentiide kokku viimisel lähtuda nende ühistest huvidest, mis aitaks esmasest hirmust kiiremini üle saada ning luua noorte vahel parema kontakti. Teisalt ütlesid koolide esindajad, et programmi arendamisel võiks arvestada ka hetkeseisu Ukraina põgenikega – Eesti koolisüsteemi õppima asuvate noorte keeleoskust on samuti võimalik virtuaalse keelepraktika abil edasi arendada. Noorte kaasamisel eeskätt mentoritena on koolide esindajate hinnangul mõistlikum valida sellesse rolli gümnaasiumiastme noori, kuivõrd ühe kooli esindaja, olles töötanud nii põhikooli kolmanda astme kui gümnaasiumiastme noortega, leidis, et gümnasistid on vastutustundlikumad. *Muidugi on ka see, et vastutustunne ütleme on põhikooli ja gümnaasiumiastme õpilastel ikkagi erinev. Ütleks, et see vastutustunne on natuke madalam ikkagi põhikoolis. Õpilane ütlebki, et ma olen liiga noor, eks. (...) Tuleb endale selgeks teha, kellega on tegu.* (K4 projektijuht)

Kokkuvõtvalt kujuneb keelementorite, -mentiide ja koolide esindajate mõtetest neli peamist soovitus, mille alusel virtuaalse keelepraktika programmi edasi arendada.

1. Muuta programmi ülesehitust mitmekesisemaks (rühmakeelepraktika, reaalsed kohtumised, perioodi paindlikkus);
2. Rohkem põhjalikku teavitustööd (sihtrühmaks õpilased, partnerkoolid ja erinevad (noorte)organisatsioonid, infotunnid);
3. Efektivsem tugisüsteem (üleüldine tugi programmi esindajate poolt, mentorite koolitamine enne virtuaalse keelepraktikaga alustamist);
4. Osalejate hoolsam valik (keeleoskuse jälgimine, ühistest huvidest lähtumine).

Arutelu

Magistritöö eesmärk on välja selgitada virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ning koostada ülevaade arendusvõimalustest osalenud õpilaste ning partnerkoolide kogemusest lähtuvalt. Järgnevalt arutletakse töö olulisemate tulemuste üle.

Varasemad keeleõppekogemused suurendavad noorte sisemist motivatsiooni osaleda virtuaalses keelepraktikas

Intervjuude käigus ilmnes, et varasemad teise keele või võõrkeele õppega seonduvad kogemused motiveerivad nii keelementoreid kui -mentiisid. Vähene praktiline pool teise keele omandamisel ning raskused võõrkeele õppimisel ajendasid koolinoori virtuaalses keelepraktikas osalema. Teise keele õppes lähtuvalt on olulisel kohal integratiivne motivatsioon, mille puhul tuleb esile positiivne suhtumine õpitava keele kõnelejaskonda, huvi suhelda ja samastuda sihtkeele kõnelejatega (Klaas-Lang & Reile, 2019). Keelementiide mõtted motivatsiooni osas kinnitavad huvi suhelda ja samastuda sihtkeele kõnelejatega, et täiendada keeleõppetunnis omandatavat teoreetilist poolt praktilise reaalse suhtlemisega. Vene keele oskuse arendamise problemaatikale Eesti haridusmaastikul (Kivistik, 2021) viitasid ka mentorid, kes enda kogemuste põhjal tõid välja, et vene keele oskuse tase on õppijatel madal just väheste suhtlemisvõimaluste tõttu.

Soov keelepraktikal osaleda kinnitab, et teise keele ja võõrkeele õppe puhul autentse ja loomuliku kommunikatiivse sisendi (Argus *et al.*, 2021) saamine on koolinoorte jaoks oluline. Reaalsete suhtlussituatsioonide ja püsivate suhete loomiseks on oluline mõlema osapoolle soov panustada, ennast arendada. Mentiide soov lisaks keeleõppetundidele keelt kooliväliselt reaalse suhtluse kaudu praktiseerida, toetab Mehisto jt (2010) soovitus laiendada suhtlemisvõimalusi nende õpilaste jaoks, kel on huvi teise keele praktiseerimise vastu, et toetada nende keeletaseme tõusu.

Motivatsiooni olemasolu on virtuaalse keelepraktika toimimise ja edukuse seisukohalt oluline, samas viitab üldine osalemise põhjendus üldisemale keeleõppe probleemile – suulise osa vähesusele keeleõppetundides. Intervjuus osalenud keeleõpetaja vaade tunni ülesehitusele viitab, et suurtes klassides ei ole suuline osa õpilaste jaoks piisav õpitava keele praktiseerimiseks. Väheste fraasidega kunstlikult loodud suhtlussituatsioonid ei anna õppijatele piisavat keelelist sisendit loomulike keelekonstruktsioonide arenguks (Kitsnik, 2019), mis on keele omandamise seisukohalt tähtsad. Sellest tulenevalt saab järeldada, et keele edukaks omandamiseks ning sihtkeelses keskkonnas toimetulekuks tuleb keeletunde täiendada praktikaga loomulikus keelekeskkonnas reaalsetes suhtlusolukordades.

Virtuaalne keelepraktika toetab teise keele oskuse arengut ning soodustab rühmadevaheliste kontaktide loomist

Uuritavad tõid välja, et virtuaalne keelepraktika arendab õpitava keele oskust ja aitab luua sõprussuhteid teisest keelekeskkonnast pärit noortega. Kommunikatiivne lähenemine

keeletõppele peab tähtsaks suhtluspädevuse arengut loomulikus keskkonnas (*Argus et al.*, 2021) ning seda toetab ka keelepraktikas osalenud keelementide suhtlemisoskuse ja -julguse areng reaalsel suhtlemisel. Sihtkeele kasutamine ja enda pidev arendamine praktiseerimise kaudu aitab kaasa keelelisele arengule (Richards, 2006), seda tajusid teise keele praktika kaudu arendamisel nii õppijad ise kui ka nende keelementorid.

Mitteformaalse õppe raames erinevates sotsiaalsetes keskkondades ja situatsioonides suhtlemine toetab programmis osalenud keelementide kogemuste põhjal võõrkeelse suhtlemisoskuse ja -julguse arengut, nagu ka Sau-Ek (*et al.* 2011) on varasemalt rõhutanud. Noored viitasid asjaolule, et virtuaalne keelepraktika võimaldas neil luua sideme teisest keelekeskkonnast pärit noorega, kellega arenes nelja nädala jooksul välja sõprussuhe. Eelnevast saab järeldada, et reaalne suhtlus erikeelse taustaga noorte vahel toetab mitteformaalset keeletõpet ning loob aluse sõprussuhete loomisele erineva keelelise ja kultuurilise taustaga noorte vahel.

Lõimumist soodustavad tingimused on eri keelt kõnelevate rühmade vaheliste sõprussuhete loomisel vajalikud, et ühiskondlikul tasemel vähendada vastastikuseid pingeid ja eelarvamusi (Hewstone & Swat, 2011). Virtuaalse keelepraktika edukuse sõprussuhete loomisel võis tagada ka see, et programm on, küll alateadlikult, järginud eri rühmade vahel kontaktide loomise nelja tingimust, mille Everett (2013) on välja toonud: võrdse staatusega inimesed, mittekonkureeriv koostöö, ühine eesmärk ja ühiskondlik tugi.

Formaalse ja mitteformaalse õppe sidumine arendab keeletõppeprotsessi

Uuringust selgus, et virtuaalset keelepraktikat on formaalse keeletõppe toetamise viisina võimalik siduda kooli tegevustega. Noorte ja koolide esindajate hinnangul saab programmis osalemine toetada nii eesti keele kui teise keele kui ka vene keele kui võõrkeele õpet. Mõeldes mistahes võõrkeele õppele, on lisaks koolitunnis õpitavatele reeglitele ja tehislakele suhtlusolukordadele oluline keelt omandada ka loomulikus keskkonnas (Dixon *et al.*, 2012), mida on keeletunnis väga keeruline luua.

Noored ja koolide esindajad võtsid virtuaalset keelepraktikat kui võimalust loomulikus keskkonnas keelt praktiseerida ja toetada neid õpilasi, kel on soov sihtkeeles rääkimist praktiseerida. Laiendades suhtlemisvõimalusi nende õpilaste jaoks, kes on sihtkeele reaalsest kasutamisest huvitatud, toetatakse seeläbi noorte keeletaseme tõusu (Mehisto *et al.*, 2010). Olenevalt õpilaste keeleteadmisest ja -tasemest on õpetajal oluline roll noorte suunamisel sobivate keeletõppevõimaluste poole (Abe, 2013), näiteks siis virtuaalse keelepraktika

läbimisele. Praktika ajal on võimalik igale õpilasele läheneda personaalselt vastavalt tema keeleoskusele ja vajadustele.

Arutledes erinevate võimaluste üle, kuidas saaks virtuaalset keelepraktikat kooli tegevustega siduda, lähtusid intervjueeritavad reaalsest vajadusest keele õppimise ja õpetamise toetamiseks. Keeleõppe kitsaskohti ning sellest tingitult õpilaste vähest keelelist võimekust võõrkeeles suhtlemisel arvesse võttes on mitteformaalse õppe abil võimalik arendada suhtlemisoskusi. Seega on formaalset keeleõpet lausa vajalik toetada erinevate mitteformaalse õppe võimaluste pakkumisega ning ühe sellise viisina VVV virtuaalset keelepraktikat ka nähakse. Küll aga selgus uuringust, et koolidega tulemusliku koostöö tegemiseks on tarvis tõsta nende programmialast teadlikkust.

Virtuaalse keelepraktika toetamiseks on oluline luua reaalseid kontakte osaliste vahel

Intervjuudest selgus, et neljanädalase virtuaalse praktikaperioodi ajal või järel soovisid keelementorid ja -mentid ka reaalset omavahel kohtuda, kuigi virtuaalsuhtlust võimaldavad vahendid annavad hea võimaluse kontaktide loomiseks olenemata olukorrast riigis või noore elukohast. Kuigi virtuaalne keelepraktika on intervjueeritavate hinnangul tänuväärne võimalus sihtkeele praktiseerimiseks reaalse suhtluse kaudu, nähakse virtuaalse suhtluse loomuliku osa või jätkuna reaalselt kokkusaamist, mis aitaks kinnitada tekkinud sõprussuhet ja jagada keelepraktikal tehtud edusamme. Eelnevalt välja toodud mõtted kinnitavad siinkohal rühmadeülese teooriat põhimõtet, mis keskendub peamiselt vastastikuste pingete ja eelarvamuste ületamisele (Hewstone & Swart, 2011) – sellele saab eri taustaga noorte reaalsete kohtumiste ning ühistegevuste korraldamise kaudu veelgi rohkem kaasa aidata.

Noortes, kes juba olid osalenud virtuaalse keelepraktika osalistele suunatud ühisüritustel, tekitasid sellised kohtumisvõimalused positiivseid emotsioone ning võimaldasid neil jagada seniseid kogemusi ja luua uusi tutvusi, mis kaudselt kinnitab Ahlholmi ja Routarinne (2021) mõtet, et eesmärgipärased mitteformaalsed ühistegevused soodustavad õpilaste keelelist sotsialiseerumist. Siinjuures on oluline märkida, et keele eri vormide kasutamine nii koolis kui kogukonnas laiemalt on keelelise sotsialiseerumise seisukohast oluline (Lin, 2018). Lisaks selgus uuringust, et virtuaalse suhtluse sidumine ühistegevustega on eelduseks virtuaalse keelepraktika jätkusuutlikkusele ning selle käigus tekkivate sõprussidemete püsimisele.

Kokkuvõttes näitavad magistritöös kogutud andmed, et virtuaalne keelepraktika on noorte ja koolide hinnangul tulemuslik, toetades üheaegselt nii teise keele õpet kui kahe erikeelse kogukonna noorte vahel kontaktide loomist olenemata elukohast. Saadud tulemused

viitavad siinjuures, et keelepraktika täidab programmi eesmärgid – eesti keele õppe toetamine ja sõprussidemete loomine eesti ning vene emakeelega noorte vahel (VeniVidiVici, s.a.). Programmis osalemine on võimalik siduda kooli õppetegevustega, eeskätt formaalse ainetunni toetamiseks mitteformaalsete kommunikatiivsete õppemeetoditega. Osalenud noored ja partnerkoolide esindajad on programmi suhtes positiivselt meelestatud ning andsid kogemusest lähtuvalt ideid arendustegevusteks, näiteks soovitati tõsta teadlikkust virtuaalsest keelepraktikast ning arendada edasi osalejate toetamise võimalusi teise keele praktiseerimisel.

Magistritöö piiranguna saab välja tuua keelebarjääri autori ning intervjueeritud keelementiide vahel. Mõlema osapoolle kehv võõrkeele oskus muutis mõneti üksteise mõistmise keeruliseks, mis võis mõjutada uuritavate keelementiide vastuseid. Tulemusi võis mingil määral mõjutada ka see, et kehvema keeleoskusega noored võisid seetõttu keelduda uuringus osalemast ning uuritud mentiid võivad pigem olla need, kel on programmis osalemisega positiivsed kogemused. Samas ei ole tõendeid, et madalama keeleoskuse tõttu oleks keelementii keelepraktika kogemus olnud negatiivsem. Halvema keeleoskusega noored võisid lihtsalt loobuda vastamast, häbenedes oma keeleoskust. Intervjuude läbiviimine Zoomi keskkonnas ei andnud autorile võimalust intervjueeritavate kehakeelt ja muid mitteverbaalseid märke märgata, kuid samas lõi eelduse olla ajaliselt paindlik ning hoida kokku kõigi osapoolte aega.

Magistritöö praktilise väärtusena saab välja tuua kogemustel põhinevate arendusettepanekute kogumi, mille abil on võimalik virtuaalse keelepraktika programmi edasi arendada ning pakkuda osalevatele noortele edaspidi rohkem tuge praktikaperioodi vältel. Töö tulemused annavad hea sisendi programmalase teavitustöö tegemiseks, et teadlikkuse tõstmisega julgustada noori rohkem osalema ning saama mitteformaalset tuge eesti keele kui teise keele õppimiseks erikeelsete noorte rühmadevahelise koostöö kaudu.

Siinse töö raames kogutud andmed ei ole kvalitatiivse uurimisviisi ning väikese valimi tõttu laiemalt üldistatavad, mistõttu võiks edasist uurimist läbi viia kvantitatiivsel kujul, võttes küsimustike koostamisel sisendiks siinse uurimuse tulemused. Esinduslikuma valimi kaasamine looks võimaluse tulemusi üldistada ning seeläbi pakkuda laiemat ülevaadet programmis osalenud noorte ja koolide esindajate kogemustest ning võimalikest arengukohtadest.

Tänuõnad

Täna enda juhendajat kõigi jagatud nõuannete ning toetuse eest magistritöö kirjutamisel. Olen tänulik uurimuses osalenud noorte ja koolide esindajate panuse eest uuringusse. Soovin tänada kirjeldamatu toe ning julgustuse eest enda kallist perekonda, samuti kolme kursuseõde, kes kuulasid ära minu mured ja andsid alati suurepärast nõu. Aitäh!

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Gerle Karjus

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Abe, E. (2013). Communicative language teaching in Japan: Current practices and future prospects: Investigating students' experiences of current communicative approaches to English language teaching in schools in Japan. *English Today*, 29(2), 46-53.
- Ahlholm, M., & Routarinne, S. (2021). Developing Requests in Multilingual Classroom Interaction: A Case of Second Language Development in middle Childhood. *Applied Linguistics*, 42(4), 765–790.
- Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT 2018. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>.
- Argus, R., Rüütmaa, T., & Verschik, A. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Kirjandusülevaade*. Tallinna Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/kirjandusulevaade_pikem_variant_14.01.2021.pdf.
- Carrió-Pastor, M. L., & Mestre-Mestre, E. M. (2014). Motivation in SLA. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 240–244.
- Chen, W. (2015). A case study of action research on communicative language teaching. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 18(6), 705–717.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. NY: Routledge.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess – Brigham, R., Unal G. M., & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60.
- Duff, P. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192.
- Integratsioon SA. *Eesti keele õpe* (s.a.) <https://www.integratsioon.ee>.
- Eskildse, S. W., ja Theodórsdóttir, G. (2017). Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom. *Applied Linguistics*, 38(2), 143–164.
- Everett, J.A.C. (2013). Intergroup Contact Theory: Past, Present, and Future. *The Inquisitive Mind*, 2(17).
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAmapp: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340.

- Gardner, R.C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6(1), 1–18.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. Peter Lang Publishing.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2021). *Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavade ja programmide 2020.aasta täitmise analüüs*. https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_arengukavade_ja_programmide_2020_aasta_taitmise_analuus.pdf.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2020). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf.
- Hegarty, D., McDonagh P. A., Greer, J. V., & Rannus, R. (2006). *Hindamise käsiraamat*. EV Rahandusministeerium.
- Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374–86.
- Jeyasala, V. R. (2013, Mai 27–29). *A Prelude to practice: Interactive activities for effective communication in English* [Conference presentation]. Alternative pedagogies in the English language & communication classroom, Singapore, China.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- VeniVidiVici. *Keelepraktika* (s.a). <https://venividivici.ee>.
- Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine - kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1(2), 39–56.
- Kitsnik, M., & Sooalu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 124–154.
- Kivistik, K. (2021). *Eesti elanike keeleoskus ja -kasutus, inimestevahelised kontaktid, sallivus ning eesti keele väärtustamine*. Eesti ühiskonna lõimumise monitooring 2020. Uuringu aruanne. <https://www.kul.ee/eesti-integratsiooni-monitooring-2020>.
- Klaas-Lang, B., Praakli, K., Peedisson, A., & Lašmanova, A. (2014). *Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides – uuringu lõpparuanne*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Klaas-Lang, B., & Reile, L. (2019). Miks õppida “väikest keelt”? Integratiivne vs. instrumentaalne motivatsioon välisüliõpilaste eesti keele õppimisel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 15, 83–98.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. [Internet edition, 2009].
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Larsen-Freeman D., & Anderson M. (2016). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford University Press.
- Lauristin M., Vihalemm, T., Kirss, L., Masso, A., Nurmela, K., Seppel, K., Vihalemm, P., & Uus, M. (2011). *Järeldused ja soovitused. Integratsiooni monitooring 2011*. <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Jareldused-ja-soovitused.pdf>.
- Leetmaa, K. (2017). *Elukoht kui lõimumise mõõdupuu: muutused keelekogukondade elukohtade eraldatuses*. Eesti inimarengu aruanne 2016/2017: Eesti Rändeajastul. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu. <https://www.2017.inimareng.ee/sisseranne-ja-loimumine/elukoht-kui-loimumise-moodupuu/>.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Lin, Y. (2018). Language Socialization and Identity in Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 289, 464–466.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols M., María J., Völli, K., & Asser, H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis.pdf.
- Metslang, H., Kitsnik, M., & Krall, I. (2014). Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast vene õppekeelega koolis. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri* 5(3), 71–97.
- Mustonen, S. (2015). *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nor, N. M., & Rashid, R. Ab. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161–167.
- Rämmer, A. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/validid>.

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). Routledge.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed., *Approaches and Methods in Language*). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roosalu, T., Raudsepp, M., Kazjulja, M., & Vallimäe, T. (2018). *Elanikkonna senine kogemus eesti keele omandamisest ja vajadus eesti keele õppe järele*. E. Kallaste (toim.), Eesti emakeelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus. Tallinn: Eesti Rakendusülikooli Keskus Centar, Tallinna Ülikool.
- Sakarkaya, V. (2013). 12 Pair and group work activities: Keep them or leave them? K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (eds.), *Teacher-researchers in Action* (pp. 161-174). IATEFL Research Special Interest Group.
- Sau-Ek, K., Loogma, K., & Vainu, V. (2011). *Hilise keelekümbuse mõju*. Uuringu tulemuste aruanne. Tallinn: TLÜ Haridusuuringute keskus. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40678/Keel_keelekumblusemoju.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Selliõv, R. (2016). *Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_b1_keelee_tase.pdf.
- Sreehari, P. (2012). Communicative Language Teaching: Possibilities and Problems. *English Language Teaching*, 5(12), 87–93.
- Statistikaamet (s.a.). RV0222U. <https://andmed.stat.ee/et/stat>.
- Thamarana, S. (2017). A Critical Overview of Communicative Language Teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90–100.
- Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2018). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110–118.
- Valk, A. (2015). *Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis*. <http://dspace.ut.ee/>
- Zareian, G., & Jodaei, H. (2015). Motivation in second language acquisition: A state of art article. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(2), 295–308.

Lisad

Lisa 1. Uuringus osalemise nõusolekuvorm

Uuringu „Virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ja arendusettepanekud“
INFORMEERITUD NÕUSOLEK UURINGUS OSALEMISEKS JA ISIKUANDMETE
TÖÖTLEMISEKS

Uuringu tutvustus: eesti keele kui teise keele õppe puhul võivad keelekontaktid sõltuvalt piirkonnast piirduda ainult koolitunniga, mis tähendab, et õpilastel puudub väljaspool koolitundi võimalus suhelda sihtkeele kõnelejatega ning praktiseerida eesti keeles suhtlemist. Virtuaalne lähenemine keelepraktikale loob aluse mitteformaalseks keeleõppeks, mis sõltumata õpilase elukohast loob võimaluse eakaaslasest keelesõbraga eesti keeles suhtlemiseks. Virtuaalse keelepraktika programmi laiendamiseks on tarvis analüüsida virtuaalse keelepraktika tulemuslikkust ning välja selgitada võimalikud arengukohad programmis osalenud noorte ning partnerkoolide esindajate kogemuste põhjal.

Projektis kogutavad isikuandmed on: intervjueeritavate nimi, kontaktid. Antud andmed fikseeritakse intervjueeritavate kohta, kuid ei avaldata tulemustes. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda teadusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid (virtuaalses keelepraktikas osalenud õpilaste ning vene ja eesti õppekeeleka koolide kogemusi, arvamusi ja soovitusi), mis on aluseks sellele, et välja selgitada virtuaalse keelepraktika programmi tulemuslikkus ning võimalikud arengukohad.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: teie isikuandmeid sisaldavat infot kasutatakse ainult uurimisobjektiga seotud uurija uurimismaterjalina ning ei edastata kolmandatele isikutele. Analüüsitud andmeid ei seostata Teie isikuga ning kasutatakse üksnes üldistatud kujul uuringu eesmärgil. Kogutud andmeid hoitakse uurimisprojektiks vaid selleks ettenähtud kohas (TÜ Nextcloud), kuhu on ligipääs vaid uuringuprojekti uurijal. Andmete kogumise järgselt andmed anonüümitakse ning isikuandmed kustutatakse.

Isikuandmete vastutav töötaja on uuringu läbiviija Gerle Karjus (gerlekarjus@gmail.com).

Teil on õigus:

- 1) tutvuda teid puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist või täiendamist kustutamist või isikuandmete töötlemise piiramist või nõuda andmete ülekandmist või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta vastutava töötleja esindajaga, kelle kontaktid on töötud käesolevas nõusolekuvormis.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas projektis isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole (e-post info@aki.ee, tel 627 4135).

Mina,,

- olen nõus osalema käesolevas uuringus,
- olen teadlik, et käesoleva nõusolekuga luban koguda ja analüüsida minu poolt antud ja minuga seotud andmeid;
- olen nõus ülaltoodud tingimustel isikuandmete töötlemisega.

Kuupäev:

Allkiri:

Lisa 2. Keelementorite intervjuukava

Minu nimi on Gerle Karjus. Omandan Tartu ülikoolis magistrikraadi haridusinnovatsiooni õppekaval. Virtuaalse keelepraktika programmi abil on võimalik eesti keele kui teise keele õppe praktikavõimalusi mitteformaalselt laiendada, mistõttu uurin magistritöö raames keelepraktika programmis osalenud noortelt ning MTÜ VeniVidiVici partnerkoolide esindajatelt programmi tulemuslikkuse ning võimalike arendusettepanekute kohta.

Intervjuusid kasutatakse vaid uuringu koostamiseks ning selles osalevate inimeste nimesid ega koolide nimesid ei avalikustada. Palun, et valiksid endale uuringus kasutamiseks pseudonüümi, mida edaspidi kasutada saan.

Kas tahad enne intervjuu algust minult midagi uurimuse kohta küsida?

Alustuseks võiksid Sa rääkida natuke endast. Millised on Sinu lemmikained koolis? Millega meeldib Sulle vabal ajal tegeleda?

Kui vana Sa olid ja mis klassis õppisid virtuaalse keelepraktika programmi läbimise ajal?

Mis koolis Sa virtuaalse keelepraktika programmi läbimise ajal õppisid?

1. Osalesid 2021. a virtuaalse keelepraktika programmis. Palun kirjelda, kuidas Sa sattusid keelepraktika programmi osalema? Kust Sa programmi kohta kuulsid?
2. Kui Sa mõtled keelepraktikale tagasi, siis mis mõttega Sa praktikat alustasid? Mida lootsid praktikast saada, milliseid eesmärke endale seadsid?
3. Kirjelda palun, milline nägi välja Sinu neli nädalat kestnud keelepraktika.
Mis kanaleid te kasutasite? Mis teemadel te vestlesite? Kuidas teemasid valisite? Mis vormi suhtlemiseks kasutasite? Kui pikalt te tavaliselt rääkisite? Mitu korda nädalas? On Sul mõni huvitav olukord, mida tahaksid ise välja tuua?
4. Kirjelda palun keelementii rolli praktika käigus – mida ta tegi?
5. Kuidas Sinu hinnangul keelepraktika läks? Mida see Sulle pakkus? *Tundsid Sa, et täitsid endale keelepraktika alguses endale seatud eesmärgid?*
6. Milliseid ettepanekuid teeksid MTÜ VeniVidiVici-le keelepraktika programmi osas?
7. Palun räägi sellest, kuidas võiks Sinu meelest Sinu kodukool arvesse võtta keelepraktikal osalemist? Põhjenda enda arvamust.
8. Kas soovid veel midagi lisada enda intervjuu lõpetuseks?

Lisa 3. Näide kategooriate moodustumisest

Täenduslik üksus	Kood	Alakategooria	Peakategooria
<i>Minu eesmärgid oli siis rohkem suhelda, et ma saaksin riigieksamid sooritada hästi ja eesti gümnaasiumisse sisse saada, sest seal on kõik eesti keeles (...).</i>	Eesti õppekeelega gümn. ettevalmistus	} Keeleareng }	} Isikuga seonduvad tegurid
<i>(...) järgmisel aastal on mul riigieksam ja ma tahan rohkem valmistuda ning otsustasin proovida keelepraktikat.</i>	Eksamiks ettevalmistus		
<i>(...) kui me õpime eesti keelt koolis, siin ei saa me rääkida noomoodi kui räägivad nt eestlased reaalses elus.</i>	Reaalne suhtlus sihtkeeles		
<i>(...) minu eesmärk oli leida võimalus praktiseerida eesti keelt.</i>	Soov praktiseerida sihtkeelt		
<i>Ma tahtsin seda keelebarjääri nagu murda, et oleks kõikidega lihtsam rääkida.</i>	Keelebarjääri ületamine		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gerle Karjus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Virtuaalse keelepraktika tulemuslikkus ning arendusvõimalused osalenud õpilaste ning partnerkoolide esindajate hinnangul”, mille juhendajaks on Laura Kirss, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Gerle Karjus

18.05.2022