

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Katri Pajusalu

KEELEIDEOLOOGIAD HARIDUSES: NARVA ÜLDHARIDUSKOOLOIDE
KEELEÕPETAJATE VAATED MITMEKEELSUSELE

Magistritöö

Juhendaja Kerttu Rozenvalde (PhD)

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

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

Katri Pajusalu

Lühikokkuvõte

Uurimus käsitleb keeleideoloogiaid Narva üldhariduskoolide keeleõpetajate arvamustes mitmekeelsuse kohta. Magistritöö eesmärk on kirjeldada, millised on intervjueritud õpetajate keeleideoloogilised seisukohad õpilaste ning enda keeleoskustest ja keelte õppimise tähtsusest. Kvalitatiivse uurimuse käigus intervjueriti 12 õpetajat, kes õpetasid Narva koolides eesti, inglise, saksa või soome keelt. Teoreetilise raamistikuna on töös kasutatud keeleideoloogia mõistet ja Ruízi (1984) keelepoliitilisi orientatsioonide käsitlust.

Magistritöö tulemused näitavad, et õpetajad mõistavad keelte oskust nii ressursi kui ka probleemina. Õpetajad väärtustasid mitmekeelsust ja kasutasid oma tundides erinevaid keeli, kuid tõid esile ka probleeme, nagu vene keele domineeriv mõju, õpilaste madal motivatsioon ning raskused keeleoskuse arendamisel ja säilitamisel. Õpetajate arusaamad keeleõppest ja -oskustest olid mitmekesised ning osutavad võimalustele kasutada õpilaste keelepotsiaali veel suuremal määral.

Võtmesõnad: keeleideoloogia, mitmekeelsus, keeleõpetajad, keelepoliitika, hariduspoliitika

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Keeleideoloogia	8
1.1. Taust.....	8
1.2. Ruízi (1984) keeleplaneerimise orientatsioonid	12
1.3. Mitmekeelsuse mõiste.....	15
2. Narva keelehariduspoliitiline kontekst	17
3. Materjal ja meetod	19
4. Tulemused.....	23
4.1. Õpetajate vaated õpilaste keelele	23
4.1.1. Keeled ja nende ressursina kasutamine õppetöös	23
4.1.2. Keelte õppimise iseloomustamine	27
4.1.3. Keeleõppe probleemide esiletoomine	30
4.1.4. Keeleõppe arendamise võimaluste esiletoomine	36
4.1.5. Vahekokkuvõtteks	38
4.2. Õpetajate vaated enda keelele.....	39
4.2.1. Keeleoskus kui ressurss	39
4.2.2. Õpetajate kogemused keeleõppega.....	40
4.2.3. Keeleõppe motiveerimine	44
4.2.4. Vahekokkuvõtteks	45
5. Arutelu.....	46
Kokkuvõte.....	48
Kirjandus.....	50
Language Ideologies in Education: Language Teachers' Views on Multilingualism in Narva General Education Schools. Summary	55

Lisa 1. Uurimuse info- ja nõusolekuleht.....	57
Lisa 2. Küsimuskava.....	58
Lisa 3. Taustaandmete ankeet intervjuude juurde.....	59

Sissejuhatus

Keelekasutust suunavad mitmed erinevad mõjurid, nagu riiklik keelepoliitika (Gazzola 2023), haridussüsteem (Skutnabb-Kangas 2000), keelekasutajate uskumused keele väärtuslikkuse ja õigsuse kohta (Busch 2017) ning tegelik keelekasutus (Spolsky 2004; 2009; 2021). Sama kehtib olukorras, kus inimene kasutab rohkem kui üht keelt. Tavaliselt toimivad mõjurid samaaegselt ja suunavad näiteks seda, kuidas keeli õpitakse ning millist rolli erinevatele keeltele omistatakse. Siinne magistriuurimus vaatab kaht komponenti selles süsteemis: õpetajaid ning nende keeleideoloogiaid.

Õpetajate keeleideoloogiaid uurib magistritöö Narva linna kontekstis. Narva õpetajate keelevaadete kirjeldused on oluliseks informatsiooniks õpetajatele enda kutseoskuste arendamisel ning nende koolitajatele praeguse Eesti haridussüsteemi olukorra kirjeldamisel ning suunamisel. Narva hariduskontekstis on lapsevanematel olnud võimalus valida mitme haridusliku keelerežiimi vahel. Selle süsteemi kaudu oodatakse noortelt enamasti vene emakeelest erineva õppekeele omandamist vähemalt teatud tasemel, samuti ühe või mitme võõrkeele õppimist. Seetõttu on oluline uurida, kuidas õpetajad suhtuvad oma klassiruumis nii erinevatesse keeleoskustesse kui ka üldisemalt mitmekeelsusesse. Leitud joonte põhjal on õpetajatel võimalik paremini toetada õpilaste keeleoskuste mitmekülgset arenemist ja jälgida, et nende õpilased tunneksid ennast õppeprotsessi ajal toetatuna. Nii saab Narva õpetajate seisukohtade vaatlus toetada ka keeleõpetajate koolitamist. Õpetajate arusaamad mitmekeelsusest võivad edaspidi mõjutada tema õpilasi, hakates kujundama nende kogemusi keelte ja keeleõppega.

Lähtudes Narva linna hariduslikust olukorrast on uurimuse eesmärgiks analüüsida intervjuude abil Narva üldhariduskoolide keeleõpetajate vaateid oma õpilaste ja iseenda mitmekeelsusele. Seejuures on uurimisküsimusteks:

1. Kuidas iseloomustavad intervjuueeritud õpetajad oma õpilaste keeleoskust ja keele õppimise viise?
2. Kuidas iseloomustavad intervjuueeritud õpetajad enda keeleoskust ja keelte õppimist?
3. Kuidas nähakse keeleõppe arendamise võimalusi?

Järgnevalt kirjeldan mõistete *keeleideoloogia* ja *mitmekeelsus* tausta, uurimuse teoreetilist raamistikku ning varem õpetajate keeleideoloogiast tehtud uurimusi. Seejärel annan ülevaate siinse uurimuse metodoloogiast ja materjalist, millele järgneb uurimisküsimuste järgi jaotatud tulemuste kirjeldus ning kokkuvõte.

1. Keeleideoloogia

Ühiskonnas ja kultuuris on uskumused, teadmised ning väärtused, mille organiseeritud tervikut võib nimetada ideoloogiaks. Ideoloogia filtreerib, kuidas inimesed tajuvad, näevad ning tõlgendavad enda elukeskkonda ja selles toimuvat. (Annist & Kaaristo 2023: 16) Siinse magistritöö keskseks mõisteks on keeleideoloogia (ingl *language ideology* ja *linguistic ideology*). Keeleideoloogiat võib sarnaselt Annisti ja Kaaristo (2023) esitatud ideoloogia mõistele defineerida uskumuste kaudu, mis mõjutavad inimese keelelist kogemust. Järgnevalt annan ülevaate keeleideoloogia mõiste definitsioonist ning iseloomustan varasemaid tulemusi Eestis, Eesti naaberriikides ja Ida-Euroopa tehtud uurimustes, mis käsitlevad õpetajate keeleideoloogilisi vaateid. Peatüki teises alapeatükis kirjeldan Ruízi (1984) keeleplaneerimise orientatsiooni, mis on siinse magistritöö analüüsi raamistikuks. Toon ka näiteid, kuidas USA kontekstis on seda raamistikku kasutatud õpetajate keeleideoloogiate karakteriseerimiseks.

1.1. Taust

Üheks keeleideoloogia kontseptsiooni väljakujundajaks peetakse antropoloogi ja keeleteadlast Michael Silversteini, kes tugines filosoof Charles Sanders Peirce'i semiootikale ja Praha koolkonna funktsionaalsele lingvistikale (Woolard 2020: 4–5). Silverstein (1979: 193) defineerib, et „keeleideoloogiad on kõikide uskumuste kogumid keele kohta, mida kasutajad väljendavad kui mõtestamist või õigustust tajutud keelestruktuuri ja selle kasutuse kohta“. Ta kirjeldab keeleideoloogiaid paljuski autoriteetsuse kaudu, näiteks tuues välja, kuidas sõnaraamatud ning haridussüsteem dikteerivad keelekasutust (Silverstein 1979: 193). Selline defineerimise viis on näide keeleideoloogia mõistmisest sihilikult keelelist käitumist suunava ideelise raamistikuna. Samas käib Silversteini teooria juurde osaline teadlikkus keelestruktuuridest ja -funktsioonidest, mis koos selge ja normatiivse poliitilis-kultuurilise teadlikkusega on hõlmatud keeleideoloogia määratluse alla ka enamikes uuemates uurimustes. (Woolard 2020: 5)

Tuntud sotsiolingvist ja keelepoliitika uurija Bernard Spolsky (2004: 1–4) on mõtestanud keelt, kaasa arvatud keeleideoloogiaid, läbi lähiajaloo konfliktide. Seejuures on tõusnud osad nendest konfliktidest esile hariduse valdkonnas (Spolsky 2004: 4). Ta kirjutab, kuidas mõnikord on võimalik vastasseise ning keelekasutuse ja keele rolli muutumist põhjendada seadustega, teistel

kordadel võib kogukondade keelekasutus muutuda ilma lihtsa seletuseta. Et neid muutuseid analüüsida, jagab Spolsky keelerühma keelepoliitika kolmeks osaks: esiteks keelepraktikad (harjumuslikud valikud erinevate keelevariantide vahel); teiseks siinse uurimuse kontekstis olulised keelelised uskumused ja keeleideoloogiad (uskumused keele ja selle kasutamise kohta) ning kolmandaks igasugused tegurid, mille abil keegi püüab muuta teiste keelepraktikaid. (Spolsky 2004: 5) Keel ja keelepoliitika eksisteerivad komplekses, dünaamilises ja sidemeterohkes süsteemis, milles muutus ühes osas võib mõjutada süsteemi teisi osi. Seejuures on potentsiaalseid mõjutajaid erinevaid: mitmed ei ole lingvistilised, vaid näiteks poliitilised, demograafilised, sotsiaalsed, religioossed, kultuurilised ja psühholoogilised. Selliste tegurite mõju ei ole tavaliselt sihilik ning lihtsalt tõlgendatav. (Spolsky 2004: 6)

Samas võib rühma keelepoliitika muutuda ka otseste inimõjutuste kaudu. Mõjutajateks saavad olla riik, omavalitsus, erafirma ja/või näiteks üks perekonnaliige, kes veenab teisi perekonnas teatud keelevarianti, näiteks pärandkeelt (*heritage language*) kõnelema. (Spolsky 2004: 8) Järelkult võivad selle uurimuse kontekstis olla keelepoliitika toimijateks õpetaja, õpilane, õpetajad grupina, lapsevanem(ad), kooli juhtkond, kohalik omavalitsus, Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti või Euroopa seadusandlus või mõni ulatuslik, isegi globaalne ideoloogiline suundumus. Tavaliselt on aga keelepoliitilised tegurid varjatud, nende tõlgendamine keeruline ning alati ei mõjuta need kogu keelt või keelepraktikat, vaid osa sellest, nagu hääldust, sõnavara, kirjaviisi, keeleregistrit või murde kasutust (Spolsky 2004: 8–10).

Spolsky (2004) keeleideoloogia definitsioon erineb Silversteini (1979) omast, kuna see kirjeldab keeleideoloogiat kui keelepoliitikat, millest jääb välja teiste ühiskonnaliikmete keelekasutuse mõjutamine ning inimeste tegelikud käitumisviisid ehk keelepraktikad. Seega on Spolsky keeleideoloogia mõiste Silversteini omast kitsam. Teisest küljest toob Spolsky välja aspekte, mida Silverstein ei maini. Näiteks kirjutab Spolsky, kuidas keeleideoloogiad mõjutavad keelekasutust ning vastupidi, kuid Silversteini jaoks on keeleideoloogia mõju ühesuunaline. Lisaks on Spolsky vaateviisis oluline, et keelekogukonnad jagavad keeleideoloogiaid ja -uskumusi keeleliste üksuste väärtuste kohta. (Spolsky 2004: 14).

Uued keeleideoloogia definitsioonid hõlmavad paljusid keelelisi olukordi ja seovad sageli uskumused/ideed nende väljendusviisidega. Kathryn A. Woolard (2020: 1) kasutab oma keeleideoloogiate uurimist iseloomustavas artiklis selle mõiste kõige tüüpilisema näitena Judith T. Irvine'i (1989: 255) definitsiooni keeleideoloogiast kui „kultuurilisest (või subkultuurilisest)

ideede süsteemist sotsiaalsete ja keeleliste suhete kohta koos nendele omistatud moraalsete ja poliitiliste huvidega“. Sarnaselt on Nadja Thoma (2022: 420) kirjeldanud keeleideoloogiaid sotsiaalsete konstruktsioonidena, mis põhinevad oletustel keelevormide ning diskursiivsete praktikate väärtuse ja mõju kohta. Rõhutades aga ideoloogiate väljendumise viise, kirjeldab Susan Gal (1992: 445–446) sama mõistestikku kui mitte ainult süstemaatilisi ideid ning kultuurilisi kontseptsioone, vaid ka igapäevaseid keelelisi praktikaid, mille kaudu inimesed maailmaga suhestuvad.

Eelmisi käsitlusi silmas pidades võib keeleideoloogiat defineerida kui indiviidi või rühma seotud keeleliste uskumuste/vaadete ja praktikate kogumit, mis põhineb sihilikul või teadvustamata keelekasutuse suunamisel. Siinse töö kontekstis on olulised õpetajate vaated, mida nad teadlikult või ise teadvustamata oma suhtumise ja praktikate kaudu õpilastele edasi annavad. Need seisukohad mõjutavad õpilaste vaadet keelele ning võivad jääda pikaks ajaks suunama õpilaste keeleideoloogilisi põhimõtteid ja igapäevaseid keelepraktikaid. Näiteks saab õpetaja poolt väljendatu juhtida õpilase soovi täiskasvanuna uusi keeli õppida või teiselt poolt anda oma hääl poliitikutele, kes soovivad koolides vähendada keeletundide arvu.

Kuna selle töö tulemused põhinevad intervjuudel, mitte keeletundide ning õpilaste ja õpetajate omavahelise suhtluse vaatlusel, ei ole siin võimalik teha järeldusi Narva õpetajate tegelike keeleideoloogiliste praktikate kohta. Samas saab kokku võtta ja üldistavalt analüüsida nende keeleõpetajate arusaamu, nii nagu nad vesteldes töö autoriga kirjeldasid oma arvamusi ja keeleõpetamise praktikaid.

Varasemalt on õpetajate keeleideoloogiaid ja nendega seotud koolisisesid praktikaid uuritud erinevates mitmekeelsetes kontekstides. Eestis on teemat vaadelnud Kara Brown (2010) Kagu-Eesti koolides. Brown leidis, et hoolimata väljaspool klassiruumi põhjendusi ootavast ideoloogiliselt laetud keskkonnast said õpetajad laste võru keelt arendada „kaitsva kustutamise“ (ingl *protective erasure*) ehk varjatud taaskehtestamise kaudu. See tähendab, et kui tavapärased kustutamisstrateegiad püüdsid keelt kõrvaldada koolikeskkonnast ametlike keeldude, ametlike noomimiste ja keele suhtes põlgust väljendavate seisukohtade kaudu, siis kaitsev kustutamine püüdis vähese kasutusega keele positsiooni säilitada, piirates selle esinemist tunniplaanis või muutes õpetaja sõnastust suheldes õpilastega, teiste õpetajatega ja lapsevanematega, et jääks alles võimalus põliskeelega õppimiseks tundidejärgsel ajal. (Brown 2010: 312)

Eesti keeleline olukord sarnaneb Läti omale, kus peale nõukogude aja läti-vene kakskeelsust on keelte staatus muutunud. Kerttu Rozenvalde ja Sanita Martena (2023) osutavad, et kuigi Läti ühiskond on sügavalt kakskeelne ja kohati on sotsiaalmajanduslikult kõige hinnatum inglise keel, peavad läti keeleõpetajad sarnaselt riiklikule keelepoliitikale kõige olulisemaks läti keele reeglipärasest kasutusest ning muude keelte tõrjumist nende ressursina kasutamise asemel. Seejuures on selline suhtumine õpetajatel, kelle õpilased õpivad läti keelt teise keelena (Rozenvalde & Martena 2023: 19).

Varasemad uurimused mujal Ida-Euroopas on näidanud, kuidas koolide kategoriseerimine õppekeele järgi varjab tegelikke keelepraktikaid ja tavaliselt ühe keele domineerimist (Brown 2013: 250). Markus Gilger ja Marián Sloboda (2008: 328) leidsid Valgevene keskkonnas, et paljudes koolides oli ametlikult valgevene õppekeelest hoolimata õppetöö valdavalt vene keeles. Juliane Bestes-Dilger (2007: 268) on varasemalt kirjeldanud ka sarnaseid tegelikult venekeelseid koole, mis on ametlikult ukraina õppekeelega. Samas on Oksana Kalynovska maininud *peidetud kakskeelsust*, kus (eriti Ida- ja Lõuna-Ukraina koolides) toimus õppetöö ukraina keeles, kuid tundidevälisel ajal suheldi vene keeles (vt Besters-Dilger 2009: 209). Abel Polese (2010) on keskendunud ka õpetajate rollile keelepoliitika moderaatoritena Ukraina koolides. Uurimus näites, et riiklikest ettekirjutustest hoolimata sõltus paljuski õpetajate enda vaadetest, kuidas seost keele ja riikliku identiteedi vahel loodi (Polese 2010: 58).

Soome õpetajate keeleideoloogiate kohta on teinud kokkuvõtliku diskursusuurimuse Mirja Tarnanen ja Åsa Palviainen (2018) (viidates uurimusi West 2016, Bogdanoff 2016, Panula & Palviainen 2016, Sjöblom 2017). Võrreldes Eestiga on Soomes riigikeeltest erineva emakeelega elanikkond väike, kuid alates 1990. aastatest on selliste õpilaste osakaal haridussüsteemis kiiresti tõusnud ja see kajastub ka riiklikes õppekavades (Tarnanen & Palviainen 2018: 428–429). Samas näitasid Soome uurimused, et õpetajad ei tegutsenud kõige uuema (2014. aasta) õppekava järgi, vaid lähtusid praktikas kultuuripärandi, identiteedi ja kultuuridevaheliste pädevustega seotud väärtustest, mida kajastasid vanemad õppekavad. Õpetajad tõmbasid piire erinevate keele, rahvus- ja kultuuripraktikate vahele ning pidasid muid emakeeli pigem takistuseks, kuigi suuliselt väljendasid ka mitmekeelsuse hindamist. (Tarnanen & Palviainen 2018: 439–440)

Välja toodud Euroopa uurimuste ühisjooneks on õpetajate keeleideoloogiliste vaadete olulisusele keskendumine ja järeldus, et need on iseloomult kompleksed. Mitme riigi haridussüsteemides on ametlikult hakatud väärtustama mitmekeelsust, mida õpetajad ka suuliselt

oluliseks peavad, kuid praktikas jääb koolides peale ühe keele soosimine kas riikliku poliitika, pedagoogiliste arusaamade ja/või õpetajale survet avaldavate üldiste ühiskondlike keeleideoloogiate tõttu. Üheks ühiseks mõjutajaks on kindlasti olnud 18. ja 19. sajandil välja kujunenud ükskeelse avaliku sfääriga rahvusriigi kontseptsioon, millele hakkasid nii ideoloogiliselt kui ka praktiliselt toetuma vastavate riikide haridussüsteemid (Gogolin 2021: 297-298).

1.2. Ruízi (1984) keeleplaneerimise orientatsioonid

Üks võimalik raamistik õpetajate keeleideoloogiate kirjeldamiseks, analüüsimiseks ja suunamiseks on Richard Ruízi (1984) **keeleplaneerimise orientatsioonid**. Orientatsiooni defineerib Ruíz (1984: 16) kui „kompleksset dispositsiooni keele ja selle rolli suhtes ning keelte ja nende rolli suhtes ühiskonnas“. Orientatsioonid on paljuski subjektiivsed ja alateadlikud ning kujutavad kõige fundamentaalsemat tasandit keelega seotud uskumustest. Need moodustavad raamistiku, milles keelelised hoiakud eksisteerivad, ning reguleerivad, millised keelelised hoiakud on ühiskonnas aktsepteeritud. (Ruíz 1984: 16) Orientatsioonid jaotab Ruíz kolmeks:

1. Keel kui probleem. Enne 1980. aastaid oli keelepoliitika kui teadusvaldkonna keskmises keeleprobleemidele lahenduste leidmine ning seda seoses riikide arenguga ja nn mitte-läänemaailma keeltega. Keelt nähti kui üht moderniseerumise probleemi. (Ruíz 1984: 18) Läänes tõusis esile ka migrantide kogukondade integreerimise murekoht, mille lahenduseks peeti vähemuskeelte kõnelejaskonna kakskeelseks õpetamist. Järelikult oli selle suuna eesmärkide taga kartus, et keeleline mitmekesisus viib sotsiaalse lõhestumiseni. (Ruíz 1984: 19)
2. Keel kui õigus. See suund on alates 1970. aastatest näinud keelt kui inimõigust, seejuures näiteks tauninud keelekasutuspõhist diskrimineerimist ja rõhutanud enda (ema)keele kasutamise õigust kogukondlikus suhtluses (Ruíz 1984: 22). Ruíz (1984: 23-24) kirjeldab, kuidas mõtteviis „keel kui õigus“ on oluline, garanteerimaks lühi- ja pikemaajalist keelevaliku vabadust. Selle käsitlusega kaasnevad aga omad probleemid, nagu tavainimestele seadustekstide sisu tõlkimise vajadus ning dilemma, milliste gruppide vajadused on üksikisiku või teiste gruppide vajadustest olulisemad. Seetõttu on levinud

reaktsioonid keelelistele seadustele nende eiramine või tõlgendamine mingis olukorras kasulikul, kuid mitte esialgselt mõeldud viisil. (Ruíz 1984: 24)

3. Keel kui ressurss. Ruíz (1984: 25) pakub selle käsitluse välja lahendusena mitmele eespool mainitud probleemile: mõtteviisil „keel kui ressurss“ oleks potentsiaalselt otsene mõju alla surutud keelele ja nende ühiskondlikule rollile; see saaks aidata kaasa suuremate ja väiksemate keelekogukondade vaheliste pingete leevendamisel ning rõhutaks keelepoliitika läbiviimisel erinevate gruppide vahelise koostöö olulisust. Seejuures mainib Ruíz (1984: 26), et keeleõppe ning mitmekeelsuse väärtustamine viiks kasuni rahvusvahelistes suhetes ja äritegevuses, kuid samas toob esile, et selline mõtteviis suunab ka indiviidi oma keelekasutust arendama ning olemasolevaid keelelisi ressursse ära kasutama. Keel ressursina nägemist toetavad uurimused, mis on näidanud, et teiste keelte õpetamine koolides soosib lisaks õpilase keelelisele arengule ka muude sotsiaalsete ja hariduslike oskuste arengut, nagu üldistest kontseptsioonidest paremini aru saamist, kõrgel tasemel lugemisoskuse kujunemist ning teistele kultuuridele ja meediakanalitele ligipääsu andmise kaudu õpilaste silmaringi avardamist (Ruíz 1984: 27–28). Kuigi mitu orientatsiooni võib ühiskonnas ja keelepoliitilistes otsustes olla lähtepunktiks samaaegselt ning hoolimata sellest, et erinevatest orientatsioonidest on kasu erinevates situatsioonides, peab ikkagi Ruíz (1984: 29) kõige produktiivsemaks lähenemist „keel kui ressurss“, välistades peaaegu täielikult mõtteviisi keelest kui probleemist.

Ruízi (1984) esitatud orientatsiooni mõiste ei erine märkimisväärselt eelnevas alapeatükis välja toodud keeleideoloogia määratlusest, mis defineerib seda kui indiviidi või rühma keeleliste vaadete ja praktikate kogumit, mis sihilikult või teadvustamata suunab keelekasutust. Seepärast saab Ruízi defineeritud kolme orientatsiooni kasutada lisaks keeleideoloogia mõistele õpetajate mitmekeelsust puudutavate hoiakute kirjeldamiseks.

Näiteks on Ruízi (1984) teoreetilist raamistikku korduvalt kasutatud USA mitmekeelsetes koolides töötavate keeleõpetajate (Zúñiga 2016) või mitmekeelsusega kokku puutunud tulevaste keeleõpetajate (Elshafie, Cole & Zhang 2023; Nuñez & Espinoza 2019) keeleideoloogiliste vaadete analüüsimiseks.

Christian E. Zúñiga (2016) uurimus kirjeldab, kuidas iga uuritud õpetaja nägi omal viisil õpilaste hispaania kodukeeles ressursi, kuid pidas seda kohati ka probleemiks õpilaste ingliskeelsete lõpueksamite sooritamisel.

Marwa Elshafie, Mikel W. Cole ja Jie Zhang (2023) märkasid nii üks- kui kakskeelsetest kodudest pärit tulevaste õpetajate koolipraktika põhjal, kuidas uuritavate varasemad keeleõppe kogemused ning väljaõpe olid samaaegselt aluseks nende probleemi- ja ressursipõhisele lähenemisele. Tulevased õpetajad olid kogenud ainult ükskeelset (ingliskeelset) klassiruumi ja nende väljaõpe rõhutas assimilatsiooni, mistõttu ei pidanud nad tundides õpilaste esimese keele kasutamist kasulikuks. Samas väljendasid uurimuses osalejad seisukohta, et nad väärtustavad kakskeelsust, ja kasutasid praktika ajal mõnikord õppeviise, mida peetakse kasulikuks teise keele omandamisel, näiteks transkeelsuse meetodikat. (Elsafie, Cole & Zhang 2023: 72–74) Transkeelsuse meetodika all mõeldakse üldjuhul õppekeelest erineva keele sissetoomist, et selgitada tähendust, luua kakskeelsust ja muuta õpilaste keelekasutust aktiivsemaks (García & Lin 2017: 119).

Selliste vastuoluliste keeleideoloogiate kohta on kasutatud mõisteid *hea enesetunde keel kui ressurss* (ingl *Feel-good Language-as-Resource*, vt Kaveh 2022) või *ideoloogiline ping* (vt Fitzsimmons-Doolan jt 2017). Teisest küljest leidsid Idalia Nuñez ja Katherine Espinoza (2017), et vaadeldud kakskeelsed õpetajateks õppijad, kellest peaaegu kõik märkasid praktika ajal jälgitud õpetajate stigmadest lähtuvat käitumist ja nende keel-kui-probleem-orientatsiooni, olid veendunud oma erinevates keeleideoloogilistes arvamustes ja löid ise võimalusi positiivseks ning toetavaks keeleõppeks.

Eesti ja lähiriikide kontekstis on Ruízi (1984) orientatsioone kasutatud seni õpetajate keeleideoloogiate käsitlemisel peamiselt sekundaarse teooriana. On arusaadav, et need kolm suunda ei kirjelda kõiki üksikindiviidide ja kogukondade keeleliste vaadete aspekte. Algselt kirjeldas Ruíz (1984) kolme orientatsiooni pigem silmas pidades keele- ja hariduspoliitikaid; lisaks orientatsioonide üldistavale iseloomule on kritiseeritud *keel-kui-ressurss* lähenemist selle võimaliku pürgimuse tõttu muuta väikekeeled majanduslikult ja sõjaliselt kasulikuks, jättes kõrvale kõnelejate kultuuri ning identiteedi väärtustamise (Macías 2016: 191–192). Samas näitavad eelnevalt välja toodud USA haridussüsteemis tehtud uurimused, et Ruízi raamistikul on potentsiaali keeleliste vaadete kokkuvõtlikuks kirjeldamiseks, mida ma siinse uurimuse analüüsisosas ka teen, kõrvutades seda keeleideoloogia mõistega.

1.3. Mitmekeelsuse mõiste

Lisaks keeleideoloogia mõiste sisule on siinses uurimuses oluline mitmekeelsuse olemuse avamine. Kasutan mitmekeelsuse mõistet, et kirjeldada inimesi või keelerühmi, kes oskavad ja/või kasutavad vähemalt üht keelt peale oma emakeele. Näiteks nimetan mitmekeelseks lapsi, kes on õppinud koolis paar aastat kasvõi üht võõrkeelt või kasvanud üles kakskeelses keskkonnas. Järgnevalt kirjeldan mõiste *mitmekeelsus* valikut siinse uurimuse kontekstis ja võrdlen seda sarnaste mõistetega, seejuures põhjendades mõiste *emakeel* valikut.

Mitmekeelsusega paralleelselt kasutatakse eesti keeles näiteks kakskeelsuse mõistet. Uurimistöös nende kahe sõna vahel valimine on keeleideoloogiline otsus, sest mõlemaga käib kaasas oma teadustraditsioon ja tähenduskonnotatsioon. Jean-Marc Dewaele (2015) on kirjeldanud, kuidas ingliskeelset terminit *bilingualism* (ee 'kakskeelsus') kasutati algselt, et defineerida inimest, kes oskas kahte keelt emakeelse kasutaja tasemel. Selles diskursuses oli normiks ükskeelsus. 1980. aastate lõpuks oli kakskeelsuse mõiste kasutus laienenud ning sõna võis tähendada igasugust kahe keele oskust, nagu võimekust keeles mingisugusel tasemel lugeda, rääkida, kirjutada ja/või kuulata. (Dewaele 2015: 1) Kasutama on hakatud ka sarnaseid neutraalsema taustaga termineid: *L2 kasutajad* (Bassetti & Cook 2010), *LX kasutajad* (vt Dewaele 2013) ja *plurilingualism* indiviidi keeleoskuste kirjeldamiseks (vrd *multilingualism* ühiskonna kohta) (vt Cenoz & Gorter 2013).

Viimastel kümnenditel on populaarsust kogunud mõiste *multilingualism* (ee 'mitmekeelsus'), millel on kakskeelsuse sõnaga võrreldes laiem kasutus (Dewaele 2015: 2). Näiteks on hakatud lisaks mitmekeelsete indiviidide keelekasutusele uurima mitmekeelse ühiskonna majanduslikke ja sotsiaalseid hüvesid, samal ajal kui kakskeelsuse mõistel võivad ka praegu olla negatiivsed konnotatsioonid (Dewaele 2015: 3–4). Eriti on märgatud selle kasutust kontekstis, kus valitsused ei toeta kakskeelsust kohalike väikekeeltega piirkondades, sest neid peetakse ohuks riiklikule identiteedile (Dewaele 2015: 4).

Kuigi ingliskeelsete mõistetega *bilingualism* ja *multilingualism* kaasas käivad tähendusvarjundid ei lähe üheselt kokku nende eestikeelsete vastete kasutuskontekstiga, on need põhjuseks, miks kasutan siinses töös kakskeelsuse asemel mitmekeelsuse mõistet. Seejuures on termini *mitmekeelsus* puhul selge, et ei mõelda ainult kahe keele oskust, kuigi eesti kõnekeeles kasutatakse neid kahte sõna sageli sünonüümidena. Lisaks sobib mitmekeelsuse mõiste siinsesse

uurimusse, sest sellega peetakse teaduskirjanduses silmas ka laiemaid ühiskondlikke, kultuurilisi ja lingvistilisi olukordi, mis sobivad kokku keeleideoloogia mõiste eesmärgiga.

Emakeele (või -keelte) mõistet kasutan uurimuses, et nimetada õpilase või õpetaja kodukeelt ehk keelt, mille ta esimesena omandas. Seda on uurimuse kontekstis relevantne eristada esimesest keelest, mis võib elu jooksul vahetuda (näide õpetaja esimesest keelest peatükis 4.2). Lisaks kirjeldasid uuritud õpetajad enda ja õpilaste kodukeelt peamiselt emakeele mõiste kaudu ning emakeele mõiste on levinud rakenduslingvistikas, mille alla hariduskeelepoliitika ja see uurimus kuuluvad.

2. Narva keelehariduspoliitiline kontekst

Õpetajad ning nende keeleideoloogiad paigutuvad keelekeskkondadesse ja kontekstidesse, millel on oma eripärad ning mis mõjutavad keelelisi uskumusi erinevatel viisidel. Selle uurimuse keskmes on Narva kui mitmekeelse linna kontekst. 2021. aasta ehk uurimuse valmimise hetkel kõige hiljutisema rahvaloenduse järgi oli Narvas 53 955 elanikku, kellest enamuse jaoks (u 96%) oli vene keel nende emakeel (Statistikaamet 2021). Samas on kindel, et Narva elanikkonnast märkimisväärne osa on mitmekeelne, mille üheks tõestuseks on Narva koolide keeleline erinäolisus. Järgnevalt kirjeldan Narva keelehariduspoliitilist konteksti.

Narva linnas on kokku 12 üldhariduskooli: üheksa põhikooli ja kolm gümnaasiumi. Nendest viis on koolid, mida haldab riik, ülejäänuid kohalik omavalitsus. Riigikoolide hulka kuuluvad nii eesti- kui ka venekeelse õppetegevusega keelekümbuskool Narva Vanalinna Põhikool, eestikeelsel õppekaval tegutsev Narva Eesti Põhikool ning kolm eestikeelset gümnaasiumit: Narva Eesti Gümnaasium, Narva Gümnaasium ja Narva Täiskasvanute Kool. (Narvaharidus 2025) Kui üldiselt ei ole riigikoolidele selgeid ühiseid ettekirjutusi, siis Narva Eesti Gümnaasiumit ja Narva Gümnaasiumit ühendab riigigümnaasiumite kvaliteedikokkulepe, kus ühe aspektina on kirjeldatud üldisi nõudmisi õpetaja ja õpilase pädevuse ning vastutuse suhtes (Haridus- ja teadusministeerium 2025b).

Narvas on kaks keelekümbusmetoodikat kasutatavat põhikooli: riigikoolide hulgas mainitud keelekümbusklassidest koosnev Narva Vanalinna Põhikool (Narva Vanalinna Põhikool 2025) ja Narva Keeltelütseum, kus igal aastal alustab vene õppekeele klasside kõrval üks keelekümbusklass (Narva Keeltelütseum 2025). Keelekümbuskoolides või -klassides õpitakse sihtkeelt lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) kaudu, mis tähendab, et hariduse andmisel kasutatakse kaht või enam keelt ehk Narva kontekstis eesti ja vene keelt. Õppekavana kasutatakse keelekümbuskoolides riikliku õppekava, kuid keeletundidele lisaks on vähemalt 60% ülejäänud ainetundidest sihtkeeles ehk eesti keeles. (Haridus- ja Teadusministeerium 2024)

Ülejäänud Narva põhikoolide õppekeel oli varasemalt vene keel, kuni 2024. aastal algas eestikeelsele õppele üleminek. Sellega seoses on 2025. aasta suve seisuga kõikides Narva koolides 1. ja 4. klassid eesti õppekeele ja üleminek põhikoolides jätkub 2030. aastani, kui teadmisi hakatakse omandama täielikult eesti keeles (Haridus- ja Teadusministeerium 2025a).

Kokku peavad Narva põhikoolide õpilased õppima vähemalt kolme keelt: kas eesti ja vene keelt koos ühe võõrkeelega või eesti keelt koos kahe võõrkeelega. Riikliku õppekava järgi on eesti õppekeelega põhikoolides esimene ehk A-võõrkeel kas inglise, prantsuse, saksa või vene keel, mille õpilased peavad II kooliastme (6. klassi) lõpuks omandama vähemalt algtasemel. Samade põhikoolide õpilased peavad õppima ka teist ehk B-võõrkeelt, mille puhul on 2023. aasta sügisest koolidel kohustus pakkuda valikuvõimalust kahe või enama keele vahel. Seejuures on eestikeelsetel koolidel vaba valik, milliseid B-võõrkeeli nad pakuvad, kuid kohustuseks jääb, et 9. klassi lõpuks valdab õpilane vähemalt üht võõrkeelt tasemel, mis võimaldab tal eakohaseid tekste lugeda ning igapäevastes olukordades suhelda suuliselt ja kirjalikult. Õppekava „Eesti keel teise keelena“ alusel õppivatel õpilastel ei ole aga kohustust õppida B-võõrkeelt. (Põhikooli riiklik õppekava 2024) Keskkoolides jällegi on keelte omandamine määratud selliselt, et gümnaasiumiastme lõpuks peab õpilane oskama vähemalt kahte võõrkeelt iseseisva keelekasutaja ehk B-tasemel (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2023).

Niisiis on Narva haridus- ja keelepoliitiline olukord väga mitmekesine ja selle iseloomustamine oluline, et siinse uurimuse tulemustest aru saada. Suurema osa Narva õpilaste kodune keel on vene keel, kuid kuni viimase ajani on lapsevanemad saanud valida mitme keeliliselt erineva hariduse omandamise viisi vahel. 2030. aastaks see valikuvõimalus kaob, aga mitmekeelsus jääb püsima eestikeelse õppekeele ja võõrkeelte õppimise kohustuse tõttu. Nagu on näidanud varasemad uurimused, on õpetajate keeleideoloogiad sellistes olukordades õpilaste keeleõppe ja ilmselt ka keeleliste vaadete mõjutajateks.

3. Materjal ja meetod

Keeleteadusliku uurimuse läbiviimisel on oluline valida meetod, mis annab uuritavast materjalist kõige parema ülevaate. Kui kvantitatiivne uurimisviisi eesmärgiks on mõõta, siis **kvalitatiivne** meetod tegeleb tõlgendamise ja seletamisega. See lähtub uurimismaterjalist, tavaliselt inimeste kogemustest ja käitumisest, ning püüab mõista, leida tähendusi ja jõuda põhjusteni, mida kvantitatiivse uurimisviisi kaudu on keeruline teha. (Annist jt 2017: 60) Seepärast on siinne töö kvalitatiivne ja tõlgendab Narva õpetajate keeleideoloogiaid intervjuude abil. Intervjuude kaudu ei ole võimalik saada infot õpetajate tegelike keeleideoloogiast lähtuvate praktikate kohta, kuid on võimalik iseloomustada, mida intervjuueeritud õpetajad uurimuses kasutatud vestluse hetkel arvasid oma õpilaste ja enda keekekasutuse kohta. Järgnev peatükk kirjeldab täpsemalt uurimuse analüüsimaterjali ja selle kogumist.

Magistriuurimuse tulemused põhinevad 2025. aasta jaanuaris ja veebruaris tehtud intervjuudel kolmes erinevas Narva üldhariduskoolis töötavate õpetajatega (vt intervjuueeritud õpetajate andmeid Tabel 1). Koolidest üks oli keelekümblusmetoodikat kasutav ehk eesti- ja venekeelne põhikool, teine eestikeelne põhikool ja kolmas eestikeelne riigigümnaasium. Keelekümbluskoolis vestlesin 6 õpetajaga, eestikeelses põhikoolis 2 ja gümnaasiumis 4 õpetajaga. Kokku osales uurimuses 12 õpetajat, kellest 5 olid eesti keele õpetajad, 4 inglise keele õpetajad, 2 saksa keele õpetajad (kuigi mõlemad olid õpetanud ka inglise keelt) ning 1 soome keele õpetaja. Varasemalt olid paar õpetajat ka töötanud kas keelekümbluskoolis või gümnaasiumis. Niisiis vestlesin 4 erineva keele õpetajaga, kes erinesid ka üksteisest keeleoskuste poolest. Kõige rohkem intervjuueerisin õpetajaid, kelle emakeel oli vene keel (6 uuritaval), kuigi mitmel oli selleks ka eesti keel (4 uuritaval) ning 2 õpetajat olid pärit eesti-vene kakskeelsetest kodudest. Kogu keelteoskuse poolest erinesid õpetajad üksteisest samuti päris palju: ilmnis erinevaid keeleoskusi alates kahest (eesti ja inglise) kuni viie keeleni (eesti, vene, inglise, saksa, soome).

Tabel 1. Intervjueeritud õpetajate taustaandmed

Kool	keelekümblus põhikool	6
	eestikeelne põhikool	2
	gümnaasium	4
Õpetatav keel	eesti keel	5
	inglise keel	4
	saksa keel	2
	soome keel	1
Emakeel	vene	6
	eesti	4
	vene ja eesti	2
Teiste keeleoskuste hulk	üks	1
	kaks	5
	kolm	4
	neli	2

Kõigepealt tekkis mul võimalus teha intervjuusid ühes Narva gümnaasiumis. Esimese sammuna võtsin ühendust kooli direktoriga, kes saatis õpetajatele ringmeili infoga siinse uurimuse kohta. Uurimuses osalema nõustunud õpetajatega leppisime kohtumise kokku meili teel ning saatsin neile ka faili, kus oli kirjas info uurimuse kohta (vt Lisa 1). Vestlused olid valdavalt eesti keeles, toimusid kahel järjestikusel päeval gümnaasiumi ruumides ja põhinesid küsimuskaval (vt Lisa 2) ning taustaandmete ankeedil (vt Lisa 3).

Enne intervjuusid kontrollisin ka Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi juhise „Eetikanõuete järgimine eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöodes“ (Tartu Ülikool 2025) järgi, et ma ei kahjustaks mingil viisil uurimuses osalejate heaolu. Kuna uurimuses osalejad olid täiskasvanud, osalesid vabatahtlikult, olid informeeritud uurimuse eesmärgist kirjaliku nõusolekulehega ja neile oli tagatud uurimusest taganemise võimalus koos anonüümsusega, pidasin tingimusi täidetuks, et intervjuudega jätkata.

Taustaankeedil küsiti õpetaja nime, vanust (soovi korral kümnendi täpsusega), sünnikohta, haridust, elukohti, emakeelt/-keeli ning omandatud keeli. Õpetajad täitsid ankeeti enne

intervjuusid peale kirjaliku nõusoleku andmist, et vestluste kestvus oleks lühem. Samamoodi oli hea intervjuusid alustada taustaankeedile märgitud informatsiooni põhjal.

Küsimuskava koostamisel jälgisin Mai Beilmanni (2020) kirjutatud juhiseid, alustades uurimuse tutvustusega ja taustaankeedile kirja pandu täpsustamisega. Seejärel palusin intervjuueeritavatel avatud küsimuste abil kirjeldada oma õpetajaks saamise teekonda; enda ja õpilaste vastava keele oskust, näiteks inglise keele õpetaja puhul inglise keele oskust; õpilaste keeleressurssidega ja -oskustega arvestamist klassiruumis ning koostööd kooli teiste õpetajate ja juhtkonnaga. Vestluse lõpetasin küsimusega sellest, kas õpetaja soovib veel ise millestki rääkida. Oluline oli ka täpsustada, kas õpetajad on nõus peale intervjuu andmist näiteks meili teel lisaküsimustele vastama.

Samas olid küsimuskava ja taustaankeet vestluste ajal ainult abistavateks vahenditeks, sest viisin läbi **poolstruktureeritud intervjuud**. Poolstruktureeritud intervjuu on nagu vestlus: intervjuueeritav on intervjuueerija partner, ta ei vasta ainult konkreetselt küsimustele, vaid on intervjuu ajal aktiivne ja jagab ka vahepeal enda mõtteid (Annist jt 2017: 73).

Kuna gümnaasiumis olid nõus minuga vestlema neli õpetajat, otsisin juurde veel kaks põhikooli, kus tegin intervjuusid 2025. aasta jaanuari lõpust märtsi keskpaigani. Intervjuude läbiviimise protsess oli väga sarnane gümnaasiumi omale. Veidi teistsugused olid ainult keelekümbuskooli intervjuud, sest kolm õpetajat soovisid näha küsimustikku enne vestlust. Üks intervjuu toimus ka Zoomis, kus õpetaja palus minuga rääkida inglise keeles, kuigi umbes poole ajast toimus meil suhtlus ikkagi eesti keeles. Kõige lühem intervjuu kestis 29 minutit ja kõige pikem intervjuu kaks tundi ja ühe minuti, selle vestluse tegelik kogukestus oli umbes kolm tundi. Enamasti jäi intervjuu pikkus 30–55 minuti vahemikku. Kokku oli salvestatud materjali 593 minutit ja intervjuude litereeringuid 257 lehekülge. Intervjuudest valitud näidete tingmärgid on esitatud Lisas 4.

Vestlused salvestasin töö kirjutamise ajaks isiklikku Tartu Ülikooli OneDrive'i pilve ja neile oli ligipääs ainult minul. Hiljem lähevad litereeringud anonüümselt üles jagatud Tartu Ülikooli OneDrive'i, kus on neile ligipääs ka teistel uurijatel. Intervjuude litereerimisel kasutasin TTÜ kõnetuvastuse teenust: tekstiks.ee (vt Olev & Alumäe 2022).

Intervjuude analüüsimise meetodiks on **temaatiline analüüs**: litereerimise ajal koostasın loetelu kitsamatest ja laiematest põhilistest vestlusteemadest, mis olid uurimusküsimusi arvestades relevantsed (nt õpilaste keeled, õpilaste probleemid keele õppimisega); sellele järgnes vestluste

deduktiivne kodeerimine ehk valitud teemade litereeringutes ära märkimine. Intervjuude kodeerimiseks kasutasin QCAmap (2025) tarkvara.

4. Tulemused

Selleks, et aru saada, millised on Narva õpetajate keeleideoloogilised vaated mitmekeelsusele, on kasulik uurida, kuidas nad kirjeldavad oma õpilaste keeleoskust, õpilaste keeleressurssidega arvestamist ja seda, mis nende õpilaste keeleoskust mõjutab. Lisaks aitab Narva õpetajate keeleideoloogiaid mõista teadmine, millisena näevad nad enda keeleoskust ja milliseid üldiseid arusaamu keele õppimise kohta nad väljendavad. Seepärast on uurimuse tulemused jaotatud kaheks: kõigepealt kirjeldan õpetajate vaadet õpilaste keelele, millele lisan vestlustes välja toodud õpilaste keeleõppega seotud probleemid ja nende lahendused, ning teises alapeatükis õpetajate vaadet enda keeleoskusele. Tulemused on veel omakorda esitatud alapeatükkides, kus kõigepealt kirjeldan koos näidetega õpetajate intervjuudes väljendatut ja seejärel teen kirjeldatust vahekokkuvõtteid keeleideoloogia mõiste ning Ruízi (1984) orientatsioonide raamistikus.

4.1. Õpetajate vaated õpilaste keelele

Õpetajate keeleideoloogilised vaated avalduvad mitmel viisil selles, kuidas nad kirjeldavad oma õpilaste keeleoskust. Sellest tulenevalt kirjeldan järgnevalt, milliseid emakeeli ja juurde õpitud keeli Narva keeleõpetajad õpilastega seoses mainivad; kuidas nad nimetatud keeleoskusi ressursina kasutavad; mida nad õpilaste keeleoskuse juures kiidavad ja mida toovad välja nõrkade külgedena ning mis nende arust mõjutab õpilaste keeleoskust positiivselt ja negatiivselt.

4.1.1. Keeled ja nende ressursina kasutamine õppetöös

Intervjueeritud Narva õpetajad tõdesid, et nende õpilaste emakeel on peamiselt vene keel. Mõned õpilased on pärit kodudest, kus üks vanem on eesti emakeelega, kuigi mainiti, et suurema osa ajast räägitakse ka sellistes kodudes vene keelt. Üks eesti keele õpetaja nimetas selliseid perekondi „segakeelseteks“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025), kuid tõi ka välja, et tema koolis on mõned eesti emakeelega õpilased. Leidus nii eesti keele kui võõrkeelte õpetajaid, kes oskasid iseloomustada üksikute õpilaste muid koduseid kultuure ja keeli, nagu näiteks ukraina, türgi, gruusia ja itaalia. Teisest küljest kirjeldas üks intervjueeritud inglise keele õpetaja, kuidas tema õpilaste tehtud uurimuses tuli välja kaasõpilaste üle 30 erineva keele-/kultuuritausta: levinud olid lisaks vene ja eesti omadele ukraina, valgevene ja soome juured.

Üks õpetajatest, kes oli põhiliselt tegelenud algklassilastega, tõi huvitavaid näiteid tema õpilaste emakeele oskustest. Näiteks kirjeldas ta õpilast, kes rääkis kodus isaga türgi keeles, kuid õpetajaga rääkides ei osanud ühtegi türgikeelset sõna nimetada:

Mulle meeldis üks väga ilus näide sellest, kuidas mul üks poiss õppis esimeses klassis ja, ma küsisin ka, et noh, mis keeles sa kodus räägid, ta [vastas,] räägib vene keeles. Ma ütlesin, okei, aga isa on ju türklane? Jaa, isa oli türklane. Ma räägin aga isaga, ta räägib, et [nad kodus räägivad] türgi keeles, ma küsisin [poisi käest], kas sa oskad öelda näiteks tere türgi keeles, ja ta räägib, ma ei oska öelda sulle. Ja siis korraga tuli see isa ja midagi nad hakkasid rääkima ja siis ma vaatan, kust see nõks tuli niimoodi, tead. Et kust see keel tuleb, et ta lihtsalt, ta räägib, ma ei oska rääkida, aga ta näeb seda inimest. Ja ta nagu automaatselt teab. (Intervjuu nr 6, 31.01.2025)

Sama õpetaja tõi välja, et emakeele määramine on suhteline. Ta on küsinud õpilastelt, mis keeles nad und näevad ja mõni vene emakeelega laps on öelnud, et eesti keeles. See intervjuueeritav arvas, et see näitab, et õpilase „pea töötab teistmoodi“ ja võib tekkida küsimus, „kes sa oled“ (Intervjuu nr 6, 31.01.2025). Mainitud õpetaja oli varasemalt töötanud ka erinevates Eesti piirkondades ja pannud tähele, kuidas õpilaste keel vastavalt varieerub, kasvõi Võrus. Üks eesti keele õpetaja kirjeldas ka uue keskkonnaga kohanemise aspekti, näiteks Ukrainast pärit õpilase puhul, kes oli alguses endasse tõmbunud, kuid ajaga suhtlusjulguse ja keeleoskuse poolest palju arenenud.

Kuigi paljud õpetajad oskasid õpilaste emakeeli nimetada, ei tulnud koolis emakeele õppimise teema üldjuhul vestlustes esile. Üheks selle põhjuseks võis olla asjaolu, et uurimuses ei osalenud ükski vene keele õpetaja. Paar intervjuueeritud õpetajat kirjeldasid nende kooli olukorda, kus vene keelt saab õppida võõrkeelena, kuid ühel neist kaasnes sellega negatiivne suhtumine nendesse õpilastesse, kes vene keele õppe mõne teise keele asemel valisid. Näiteks väljendas mainitud võõrkeeleõpetaja vestluse ajal, et vene keele tunnid valivad endale need õpilased, kes ei soovi pingutada:

Meil on venekeelsed peamiselt, see tähendab, et sa ei taha pingutada. Sa tuled niisama, lobised, no räägid probleemidest, see on pigem nagu inimeseõpetus, vaata, sa suhtled õpetajaga, sa ei õpi juurde. Või siis sa oled valmis pingutada ja sa saad teadmisi juurde

[võõrkeele valides]. [---] et mu hea kolleeg, mu sõbranna on vene keele õpetaja ja ta ütleb sellest, et no, tal on niisugused nõrgemad õpilased. (Intervjuu nr 4, 24.01.2025)

Vastupidiselt väljendas algklasside õpetaja muret, et lasteaias ja kodus ei arendata mõnikord piisavalt õpilaste emakeeleoskust, näiteks kui lapsele öeldakse, et „sa oled juba suur ja [miks] me sulle muinasjutte loeme“ (Intervjuu nr 6, 31.01.2025). Sellepärast on nende jaoks keerulisem õppida eesti keelt nii ema- kui võõrkeelena.

Õpetajad oskasid välja tuua võõrkeeli, mida õpilased nende koolis õppisid. Kõikides koolides kokku õpetati lisaks eesti ja vene keelele kas järjepidevalt või hooajaliselt (keelekohvikute kaudu vabatahtlikega) inglise, saksa, soome, rootsi, itaalia, hispaania ja/või ukraina keelt. Üks eesti keele ja kaks võõrkeele õpetajat kirjeldasid ka seda, mis keeli õpilased väljaspool klassiruumi omaalgatuslikult äppide kaudu õppisid. Mainiti hispaania, itaalia ja araabia keelt ning Aasia (nt korea) keeli. Eesti keele õpetaja põhjendas, et need keeled tunduvad õpilastele „eksootilised“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025). Üks võõrkeele õpetaja tõi välja, et tema õpilased on „väga huvitatud [teise] keele õppimisest“ (Intervjuu nr 11, 18.02.2025). Kolmas õpetaja lisas, et „mulle tundub, et nad ei oska seda [Duolingo äpis õpitud keelt], noh, heal tasemel, vähemalt ma ei ole kuulnud“ (Intervjuu nr 4, 24.01.2025). Sagedamini mainisid õpetajad teise keele õppimise viisina eelpool mainitud keelekohvikuid, mis seisnesid igas vanuses õpilaste suhtlemises välismaalt, näiteks Hispaaniast, pärit vabatahtlikega. Ka kooli poolt tähistatud Euroopa keelte päeva toodi välja viisina, kuidas õpilased said teiste keeltega tutvuda.

Intervjueeritud õpetajad jagunesid teiste keelte ressursina kasutamise poolest kolmeks: esiteks nendeks, kes kasutasid tundides põhimõtteliselt ainult õpetatavat keelt; teiseks sellisteks, kes olid nõus vajadusel eesti keele ja muude võõrkeelte (peamiselt inglise keele), kuid mitte vene keele kasutamisega; ja kolmas grupp õpetajaid tõi tundides vajadusel näiteid lisaks muudele keeltele ka vene keelest.

Esimene grupp õpetajaid põhjendas oma seisukohta õpetamismeetodina ja/või kooli lähenemisega. Näiteks toob üks inglise keele õpetaja välja, et ta väärtustab õpilaste rahvuslikke identiteete, kuid keelekümbelse metoodika tõttu ainult inglise keeles:

Once again, I say we are in a keelekümbelse school. [In class] I'm supposed to not speak any language but English, so I do not switch over to Russian or to Estonia. I cannot say that I

use the language in a way, but [---] talking about traditions they [students] have in their families, we do it in English. I really appreciate and I pay special attention to the background and the reality of students' families. [---] We all live in Estonia, but we all have got something special due to our nationality and due to our national traditions. But as an English teacher, keelekümblus teacher, we do it in English. (Intervjuu nr 10, 17.02.2025)

Tõlge: Veelkord ütlen, et me oleme keelekümbluskoolis. Ma ei tohi [klassis] rääkida ühtegi keelt peale inglise, nii et ma ei lähe üle vene ega eesti keelele. Ma ei saa öelda, et ma seda keelt mingil moel kasutan, aga [---] rääkides nende [õpilaste] perede traditsioonidest, teeme seda inglise keeles. Hindan väga ja pöoran erilist tähelepanu õpilaste perede taustale ja tegelikkusele. [---] Me kõik elame Eestis, kuid meil kõigil on midagi erilist tänu oma rahvusele ja rahvuslikele traditsioonidele. Aga inglise keele õpetajana, keelekümblusõpetajana, me teeme seda inglise keeles. (Intervjuu nr 10, 17.02.2025)

Seejuures sõnas üks selliste vaadetega õpetaja, et õpilased võivad siiski oma muredega tulla tema juurde vene keeles ning kuna iga õpilase keeleline taust on erinev, tuleb õpilaste keelte kasutamisesse individuaalselt suhtuda. Sama väljendasid ka mitu teist õpetajat.

Mõlemad uurimuses osalenud saksa keele õpetajad tõid välja sarnasusi eesti ja saksa keele vahel, nagu häälduses, grammatilises minevikus, sõnavaras ja väljendites, ning mainisid, et saksa kultuur on mõjutanud eesti oma. Kui eesti, inglise ja mõnikord ka veel kolmandaid keeli võib ressursina kasutada, siis vene keelt mitte, väljendas üks õpetajatest. Ta kirjeldas, et sõnadest arusaamine on oluline ning seepärast laseb ta õpilastel neid vene keelde tõlkida. Samas ei kasuta ta ise vene keelt klassiruumis üldse kartuses, et sellisel juhul hakkaksid õpilased tunnis liiga palju vene keeles rääkima:

Mõnikord peab tõlkima, [aga] mina ise ei tõlgi vene keelde. Et mulle tundub, kui ma hakkän vene keelt kasutama, siis nad kohe, noh, saavad aru, et on võimalus minu käest kogu aeg küsida. Aga mu eesmärk [on], et nad saaksid ikka saksa keelest aru. Et siis ma kasutan erinevaid rahvusvahelised sõnu. Neid on ju ka palju. Epideemia, näiteks. (Intervjuu nr 4, 24.01.2025)

Mitmed intervjueritud õpetajad väljendasid, et õpilase arusaamine sõnast, väljendist või tekstist on neile tähtis. Lahendustena sellele olukorrale mainiti lihtsama sõnavara, piltide ja videote kasutamist, aga ka tõlkimist, seejuures vahest harva vene keelde. Arusaamise põhimõttest lähtudes ütles üks keekekümlusekooli õpetaja, et ta kasutab mõnikord tundides tõlkimiseks vene keelt, kuigi püüab seda vältida, sest peab seda keekekümlusmetodoloogiaga vastuollu minevaks ja kasutab pigem selle asemel teisi keeli, definitsioone või seletavaid pilte:

No mõnikord, jaa, no ma püüan, isegi kui ma ei kasuta väga palju vene keelt, aga siiski mõnikord, ma näen seda vajadust, et on vaja võrrelda, [---], võib-olla [kasutan] isegi kolme keelt üldse. [---] No me ei tõlgi, nagu see oli minu koolis, me tõlgime kogu tekst ja lihtsalt kui on, no näiteks huvitav väljend või midagi muud. Kui ei ole väga raske seletada ja definitsiooni anda, siis [ei ole] vaja midagi tõlkida, aga see ei ole, noh nagu, ei ole lubatud, vot sedasi. Püüame definitsiooni anda, väga palju pilte [kasutame näiteks]. (Intervjuu nr 7, 14.02.2025)

Lisaks veel paarile erandile püüdsid õpetajad vene keelt ehk õpilaste emakeelt keeletundides vältida. Narva õpetajate poolt teiste keelte, põhiliselt eesti ja inglise keele kasutamine õppetöös väljendas nende keeleideoloogilist vaadet keelele kui ressursile. Samas teisi keeli, mida õpilased kooliväliselt õppisid, ei peetud üldjuhul väärtuseks või ei teatud neid üldse. Eriti levinud oli, et õpetajad ei pidanud vene keele kasutamist ja arendamist oluliseks, vaid püüdsid seda sihilikult vältida ja ei kiitnud heaks vene keele tundide valimist teiste keelte asemel. Niisiis oli õpetajate vaadetes just õpilaste emakeele suhtes keele kui probleemi ideoloogia jooni. Lisaks oli palju õpetajaid, kes väärtustasid õpilaste emakeeli ja kultuure, kuid ei näinud neid õppetöös kasulikuna. Oli ka õpetajaid, kes ei maininud ühtegi teist õpilaste emakeelt peale vene või eesti. Järelikult on intervjueritud Narva keeleõpetajate vaade nende õpilaste mitmekeelsusele kompleksne, mitmetahuline ja varieeruv.

4.1.2. Keelte õppimise iseloomustamine

See, kuidas õpetajad iseloomustasid nende õpilaste keelte õppimist, varieerus vastavalt õpetajale, tema õpetatavale keelele ja konkreetsele klassile, mida ta õpetas. Algklassidest kuni gümnaasiumini kirjeldasid mitmed õpetajad, et nende õpilastele meeldib suheldes ja rääkides

õppida, näiteks paaristööde, dialoogide koostamise, esinemise ja mängude kaudu. Samuti kirjeldas üks algklasside õpetaja, et eelistatud õppimisviisid on igal õpilasel erinevad, mõnele meeldib ka luuletuste õppimine, kuid peaaegu kõigi lemmik on inimeseõpetuse tund, kus on hea töövihik, saab ennast hinnata, endast rääkida ja sõpradega suhelda:

Ma ei ütle, et luuletusi, mitte igapäevase jaoks, et siin on ka jälle valiku küsimus, et kellele meeldib, kellele ei meeldi, aga nagu õpetaja ütleb, et peab, siis peab, on ju, jõuluvanale tuleb ikka pähe õppida luuletusi. Aga mis neil nagu hästi läheb, et mulle tundub alati, et väga meeldib inimeseõpetus, üldse nagu aine, ma ei tea, miks, et kas see on kergem või siis praegustele just lastele väga meeldivad niisugused ülesanded, kus nad saaksid ennast hinnata ja inimese õpetuses on igasugused, kuidas sina arvad või niimoodi, või siis kirjelda oma sõpra, vot sellised asjad meeldivad. [---] Seal on nagu võib-olla ka see, et tööraamat läheb väga hästi. Et siin on sellised, no lemmikloomad ka muidugi, aga siin on väga palju niisugust asja ka, et küsi sõbra käest, mis sa arvad, et kuidas nii, vot sellised ülesanded väga meeldivad. (Intervjuu nr 6, 31.01.2025)

Õpetaja täpsustas ka, et sellised ülesanded on head keele õppimiseks. Üks gümnaasiumi õpetajatest tõi välja õpilaste keelelise arengu. Ta kahtlustas, et eelmistes koolides ei olnud õpilastel eriti võimalusi rääkimiseks ja seepärast oli nende kirjalik keel heal tasemel, kuid gümnaasiumi ajal hakkasid nad suuliselt enesekindlamaks muutuma. Lisaks võivad suulised ülesanded õpilastele näidata, et õpetaja on nendest huvitatud:

No kõige paremini saavad [õpilased] hakkama kirjalike töödega. Ja võib-olla grammatikaga, kuna nad on harjunud juba põhikoolist sellega tegelema. Nii, ja vot selline väljendusoskus, see oli neile võõras, näiteks klassi ees vastamine, kõne pidamine. Üle jõu käiv ettevõtmine, väga tõsine. Aga samas saavad kõik [nüüd] sõna, saavad kõik esineda ja isegi need, kes olid algul sellised tagasihoidlikuma hoiakuga, julgelt tõstavad kätt ja teevad ettekandeid. Et tavaliselt meil on kombeks, et iga tund, no kuidas, see oli algul, aga iga tundi alustasime sellest, et moodustasime ringi ja siis tõmbasime kaardi välja ja mis tuju sul on, mis oli head, mis oli halba, kas tahad midagi jagada? See võtabki võib-olla algul 10, 15 minutit aega, aga see annab neile ka seda tagasisidet ja näitab ka minu suhtumist, et peale

kooli meil on õppimise tunne, et nende vastu [on mul] ka huvi inimesena. (Intervjuu nr 3, 24.01.2025)

Õpetajad kiitsid peale suhtluskeele ja/või kirjaliku eneseväljenduse ka teisi õpilaste keele osaoskuseid, nagu kuulamisoskust, hääldust, grammatiliste konstruktsioonide selgeks õppimist ja artiklite kasutust. Üks eesti keele õpetaja mainis, et tal on keeleõpperühmi, kellega ta saab „ikkagi praktiliselt kõike teha“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025), kuid ka rühmi, kelle keeleoskuse pärast väga muretseb. Õpilaste keeleõppe murekohti iseloomustas ta väljendite ebatäpsuse, piiratud sõnavara, käändevigade, *-ma* ja *-da* infinitiivilõppude kasutuse, vale sõnade järjekorra ja puudulike kultuuriteadmiste näidetega:

*Võib-olla sellised ... eripärad on see, et on palju sellist väljendite ebatäpsust, et nad on nagu kuulnud ja lugenud, aga siis ei tea täpselt, et millised sõnad millega kokku lähevad. Et seda esineb neil palju. Et kui neil on vaja midagi rääkida, siis nad saavad ise ilusti hakkama, aga just see, et on ikkagi piiratud sõnavara ja tulevad siuksed veidrad väljendid ja siuksed nagu vead ainuüksi sõnavara mõttes. Ja siis loomulikult on need igasuguseid käände ... käänetega, nad seal eksivad, eriti jälle see vene keele mõjud on ju, et ... eesti keele tunnis on ju, siis neil on eesti keele tunnil. Mingid sellised käändelõpu mured ja siis muidugi need *-ma* ja *-da*. Aga minul, noh, jälle võib-olla taustast tulenevalt, et kuna ma ei ole ainult ... keeleõpetaja, vaid just selle eesti kultuuri õpetaja ka, siis ma hästi palju, noh, panen ka tähele, kui vähe nad tegelikult teavad kogu sellest eesti kultuurist, kultuuriruumist, Eesti, ma ei tea, tuntud isikutest. Et kõik see, kui vähegi annab jälle midagi avada, mingeid paralleele tõmmata, mingit tausta lahti selgitada, siis ma ikkagi katsun seda jõudumööda teha, et see kultuuritunnetus on jah, hoopis teine kui, ma ei tea, Tallinna eestikeelsel [noorel]. [---] Aa, siis, neil on ju veel see sõnade järjekord [teistsugune]. Vene keel [mõjutab] kindlasti, aga üks ikka on kõige olulisem, mis sul see enda emakeel on või esimene keel, see ju mõjutab kõige rohkem seda keeleõppimist. Aga jah, näiteks lause „telefonide abil kiiresti saavad õpilased leida infot“. See on täiesti tavaline meie koolis, see lause. (Intervjuu nr 1, 23.01.2025)*

See oli kõige detailsem keelevigade kirjeldus, mis tuli esile vestlustest Narva õpetajatega. Olid mõned õpetajad, kes kirjeldasid õpilaste keelekasutust pigem positiivselt ja arengute kaudu või kelle intervjuudes oli õpilaste keeleoskuse positiivsed ja negatiivsed küljed esitatud tasakaalus, kuid pigem toodi siiski välja erinevaid puudujääke. Probleemidena mainiti lisaks väljendite ebatäpsusele, piiratud sõnavarale, käändevigadele, *-ma* ja *-da* infinitiivilõppude kasutusele, valele sõnade järjekorrale ja puudulikele kultuuriteadmistele jms ka välja arenemata kuulamisoskust, kirjutamisoskust (sh käekirja) ja lugemisoskust; muid grammatilisi probleeme (grammatilise mineviku kasutust) ning tugevat aktsenti ja hääldamisvigu. Esines olukord, kus üks õpetaja kiitis õpilaste keele üht osaoskust, kuid teine selle keele õpetaja nägi sama osaoskuse arengus probleemi.

4.1.3. Keeleõppe probleemide esiletoomine

Tavaliselt tõid õpetajad õpilaste vigu iseloomustades kohe ka välja, mis nende arust oli nimetatud keeleprobleemide põhjuseks. Põhjused jagunesid kolme gruppi: keskkond, õpilane või mõlemad koos. Kui eelmine tsitaat tõi välja emakeele ehk vene keele mõjutused õpilaste eesti keele sõnajärjele, siis ka soome keele õpetaja mainis, et tal oleks lihtsam grammatikat õpetada, kui õpilased mõtleksid eesti keeles. Järgmine (inglise keele) õpetaja nägi probleemi Narva keelekeskkonnas üldiselt ja selles, et õpilased õpivad inglise keelt teise keelena. Näitena sellest tõi ta välja paljude tema õpilaste eestipärase inglise keele häälduse:

Need õpilased, kes on siin õppinud kaua, selles eestikeelses õppekavas, nendel on väga tihti inglise keeles hääldusega probleeme sellepärast, et nad toetuvad eesti-laadsele hääldusele. Noh, mõned nooremad õpilased, näiteks kui on kirjas they were, nemad loevad seda pigem kui tere-tere või there-vhere. Et neid mõjutab ikka see, et nad on eestikeelses keskkonnas üritamas õppida teist keelt, et nad on juba võõrkeelses keskkonnas üritamas õppida veel ühte keelt peale. Üks keel pole täpselt omandatud, kuulevad seda väga tihti ja siis selle ühe keele seas kuulevad veel teist keelt. Et ma olen lausa mures, kuidas nad hakkavad siis saksa keelega hakkama saama, kui see tuleb neile peale. (Intervjuu nr 5, 31.01.2025)

Õpetaja vaade oli, et võõrkeeled segavad üksteise õppimist, eriti kui esimest neist ei osata veel heal tasemel. See erineb mõnest esimeses peatükis mainitud inglise keele õpetajate keeleressursikesksemast vaatest, püüdest kasutada eesti keelt inglise keele õpetamisel ära.

Sarnaselt mainisid eesti keele õpetajatest kaks, et nad on märganud inglise keele tundide mõju õpilaste keelekasutuses, kasvõi inglise tähtede kirjutamist eestikeelses tekstis. Üks õpetajatest osutas võrdlusena, et seda tendentsi ei olnud saksa keele puhul, kuigi tema õpilased õppisid seda samamoodi võõrkeelena. Samas tõi see õpetaja välja, et ta kasutab inglise keelt, kui „näiteks kui nad ei tea mõnda sõna, on ju, ja vene keeles neil ka ei tule“ (Intervjuu nr 12, 18.02.2025).

Olulisema mõjutajana nägi õpetaja Narva keelekeskkonda põhjusel, et lastel pole võimalust eesti keelt praktiseerida. Narva keskkonda tõi välja probleemina ka teised õpetajad, kuid erinevatest külgedest. Teine eesti keele õpetaja seletas, et tema arust võib õpilastel olla selline kultuuriline taust, mille tõttu nad ei pinguta nii palju, kui neil vaja oleks, ning näevad eesmärgina vaid häid hindeid, mitte keelelist arengut. Sellega seoses tundus talle samuti, et kool teeb õpilaste elu liiga lihtsaks:

Ma julgen väita, et, ma ei tea, kas see on mingi Ida-Viru või slaavi mingi fenomen natuke, aga, aga väga paljud õpilased on niisuguse passiivse mentaliteediga, mida ma ütleme Tallinna noorte puhul, sama[vanuste] puhul ei ole märganud. Et kuidagi nad ei TAJU siin seda nagu täiskasvanute elus valitsevat konkurentsi või et sa pead ise pingutama või [ma ei taju] mingit soovi ise asju ära teha. Et loomulikult on mingid supertublisid ja särasilmseid ja aktiivseid siin, aga ma protsentuaalselt mõtlen, et siin ma olen rohkem kohanud ikkagi natuke sellist ... ma ei tea, kas siis vanematelt õpitud natuke siuke nõukogudeaegne suhtumine, noh, riik tuleb ja teeb ja korraldab ja mina ise ei pea väga midagi tegema ega pingutama, et sellist passiivsust on palju ja see kajastub õppimises ka. Selline oluline [on], et hinded oleks korras. Et mis siis, teen mingit õudsalt spikerdades või mingi tehisaruga või mis iganes. Peaasi, et ma saan kuidagi midagi tehtud. Aru andmata, et noh, see ei arenda ju sind. Selles mõttes pigem ma, kui, kui ma muretsen, siis on see, et kohati mulle tundub, et me nagu isegi liiga? nagu teeme neile siin ette, taha, asjad ära ja tuleme neile nii palju kordi vastu. Lihtsalt see mure on võib-olla pigem mitte üldse see keeleoskus või asi, vaid need siuksed enesejuhtimise ja need teemad, vastutustunde võtmine, algatusvõime, need teemad. Et me ikkagi paljude õpilaste puhul oleme siin sellise, noh, nagu natuke põhikooliliku suhtumisega, et anname jälle võimaluse, kõik jälle mingid mentorid ja aineõpetajad ja kõik muudkui jooksevad ja istuvad ja toetavad. (Intervjuu nr 1, 23.01.2025)

Sama õpetaja ütles ka, et „kurb on meie koolis see, et õpilased võiksid ka rohkem omavahel vabatahtlikult rääkida eesti keeles, aga ma arvan, [et] 90% ajast koridoris ikkagi kuuleb seda vene keelt“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025). Sellel teemal edasi vesteldes ta täpsustas, et „inimlikult muidugi on täiesti ka arusaadav, eriti need, kellel on kehvem keeleoskus, et see on ju ikkagi väga väsitav nende jaoks ja mina suhtun küll vahetunni ajal nagu väga leplikult sellesse, kui nad omavahel siin vene keelt räägivad“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025). See näitab, kuidas õpetajal saab olla kaks vastandlikku arvamust korraga ja ta võib praktikas lähtuda sellest, mis on õpilaste esialgset käitumist soosivam, näiteks vahetunni ajal vene keele rääkimist aktsepteerides.

Õpilaste huvi keeleõppimise vastu, motivatsioon ja distsipliin olid teemad, mis tulid esile peaaegu igas vestluses. Mõni keeleõpetaja tegi individuaalsel tasandil õpilaste huvil või motivatsioonil vahet, teised õpetajad üldistasid probleemi peaaegu kõikidele kooli õpilastele või mõnele klassile. Gümnaasiumiõpetajad jagasid ka kohati arvamust, millise aasta sisseastujaid olid kõige nõrgemad keeleõppijad.

Paar gümnaasiumiõpetajat pidasid ühtmoodi probleemiks, et nende õpilastel on koolis raske kohaneda, sest eelmis(t)es kooli(de)s keskenduti hinnetele ja ei õpetatud õpilasi ennast suunama või ei kasutatud keelekümblusmetoodikat. Algklasside õpetaja mainis, et mõnikord ei tule lapsed ka eestikeelsetest lasteaedadest piisavate teadmistega, et põhikoolis eesti keeles õppima hakata, ning ka lapse kodune keskkond võib olla selline, kus tema keelelist arengut ei väärtustata. Üks inglise keele õpetaja väitis, et tema arust on Eesti haridussüsteemis võimalik võõrkeeli õppida ainult nendel õpilastel, kellel on suur huvi. Haridussüsteemi puudujääkidena tõi ta põhiliselt välja võõrkeeletundide vähese arvu ja selle, et õpilastel pole piisavalt võimalusi väljaspool kooli inglise keelega kokku puutuda:

Ma ütlen siin otsekohe midagi, mis võib olla väga vaidlust tekitav väide. Ma arvan seda, et koolisüsteem on täiesti ebaõnnestunud keele õppimise protsessist arusaamisega. Sellepärast et kui, kui [nad] ainult koolis puutuvad [võõrkeelega] kokku, siis see ei kleepu nendega. Ning see on niimoodi nagu üleüldiselt ka teiste keeltega. [---] väga paljudel õpilastel on kodus ikka kodune keel vene keel. [---] Et tundides sa võid õpetada neid grammatikareegleid, aga ühest kõrvast sisse, teisest kõrvast välja, minu arust. Enamike õpilastega, kahjuks. Need õpilased, kellel ON huvi, kes soovivad seda keelt omandada, kellel on see uudishimu inglise keele, kultuuri, meedia, kõige muu vastu, nendel see kleepub, nendel see tuleb hästi. Aga

need, kes on siin tunnis lihtsalt sellepärast, et peavad tunnis olema, nemad sellest midagi eriti ei saa. (Intervjuu nr 5, 31.01.2025)

Sellest tsitaadist võib välja lugeda ka arvamust, et inglise keele õppimisest on kasu peamiselt ainult siis, kui keel hästi selgeks saadakse. See erineb mõne võõrkeeleõpetaja arvamusest, kes näeb keeleõppes kasu ka näiteks üldisele vaimse võimekuse arendamisele (vt alapeatükk 4.2.1). Sama õpetaja tõi lisaks esile ka probleemi, et õpikud põhinevad Briti inglise keelel, mida tegelikult kasutatakse Ameerika inglise keelest vähem, kuigi Briti inglise keelel on keeleõppe seisukohalt ka omad plussid. Veel mainis ta, et tema rühmad on liiga suured, et õpilasi hästi õpetada, ta peab palju aega panustama õppematerjalide koostamisele ja otsimisele ning õpetamist alustades oleks ta soovinud tugevat mentorsüsteemi ehk juhiseid pikemalt koolis töötanud õpetaja poolt. Näiteks internetti ta abivahendina ei näinud, sest „õpilased saavad kõik vajalikud asjad vene keeles kätte“ (Intervjuu nr 5, 31.01.2025). Kasulikuks pidas ta õppekava lihtsustamist, ise õppematerjalide koostamist, ingliskeelsete mängude mängimist ja multikate vaatamist. Teised õpetajad olid interneti suhtes optimistlikumad ja mainisid, et õpilastele meeldib vaadata ingliskeelseid filme ja kuulata ingliskeelset muusikat. Lisaks toodi välja ingliskeelsete materjalide rohkuse võrreldes teiste keeltega.

Tsitaadile sarnaselt mainisid võõrkeeletundide vähest arvu probleemina ka mitu teist õpetajat ja lisasid, et õpilased tavaliselt ei jõua sellele keeletasemele, mida õppekava neilt ootab. Õppekava aga üldiselt probleemina ei nähtud ja pigem toodi välja, et selle soovitusel ei ole piiravad, eriti teiste Euroopa riikidega võrreldes, vaid annavad juhiseid keeleõppeks. Seejuures tõi üks saksa keele õpetaja välja, et ta arvestab piiratud tundide arvuga ja keskendub seepärast õpilaste suulise keele arendamisele:

Ja kuna meil on nii vähe aega, siis ma saan ka sellest aru, et me ei jõua kõike. No, see on mõttetu, võtab palju [aega] ja õpilastel tekivad võlgnevused ja augud, siis ma olen otsustanud, et me kontsentreerume pigem rääkimisele, sest suhtlemine on kõige tähtsam, see on just saksa KEEL, et rääkida. (Intervjuu nr 8, 24.01.2025)

Ka eesti keele õpetajatel polnud lihtsam: mitu neist mainisid, et eesti keele õpetajate koormus on liiga suur selleks, et õpilaste eesti keele arendamiseks teha üritusi, kokkusaamisi või väljasõite.

Seletati, et koolid on selliste asjade korraldamisel toetavad, kuid õpetajatel pole aega, et ideid läbi viia. Samamoodi rõhutas üks õpetaja, et õpilaste eesti keele tase ei ole peale lõpetamist ülikoolis hakkama saamise tasemel, kuid et eesti keel ei ole ka „takistus või võluvits“ elus läbilöömiseks: vaja läheb samuti distsipliini ja võimekust „gümnaasiumitasemel erinevaid aineid juba ikkagi õppida, et kui kaks pluss kaks ka ei suuda veel öelda, siis võib-olla on natuke keeruline“ (Intervjuu nr 1, 23.01.2025).

Lisaks mainiti nii spetsiifilisemaid kui ka üldisemaid probleeme. Konkreetsemalt arvati õpilaste distsipliini ja motiveerituse kohta, et õpilased õpivad paremini, kui keeletund on päeva esimeses pooles, kuigi mainiti ka, et õpilased on sellisel juhul unisemad. Üks õpetaja tõi näite, et eelmises koolis oli tal raske töötada õpilastega, kes olid tulnud ärritunud meeleolus matemaatika tunnist. Teine õpetaja kurtis, et tema tunnid on reedeti ja sellepärast jäävad need tihti ära. Paar õpetajat mainisid veel, et keeruline on peale suvevaheaega, sest lapsed on selle ajaga palju ära unustanud või ei taha tunnis paigal istuda. Niisiis kurtsid õpetajad nii nooremate kui vanemate õpilaste distsipliiniprobleemide üle.

Õpilaste huviprobleemi kohta ütles üks õpetaja, et tema arust sõltub õpilaste motivatsioon sellest, kui motiveeritud on õpetaja ise. Iga õpilast õpetaja motiveeritus ei mõjuta, kuid see on ka loomulik, lisas sama õpetaja. Teine õpetaja mainis, et noorte õppijatega peab rohkem vaeva (sh kodus) nägema, sest nende oskus aega planeerida pole veel välja arenenud, eriti poistel. Ka on teemasid, mis lihtsalt õpilasi ei huvita, näiteks ökoloogia. Kolmas õpetaja ütles, et kõik tema õpilased on motiveeritud õppimisele, aga mõnel on individuaalsed probleemid, näiteks logopeedilised, mida õpetaja peab silmas ja millest hoolimata püüab luua keskkonna, kus sellised õpilased julgeksid rääkida. Kiusamist teiste õpilaste poolt õpetajad vestluste ajal otseselt ei maininud, kuid paar õpetajat tõid välja, et nad näevad vaeva sellise keskkonna loomiseks, kus õpilased julgeksid klassi ees esineda.

Üks õpetaja arvas, et üheks suureks põhjuseks, miks mõnedel tema õpilastel distsipliiniprobleemid tekkisid, oli koroonaviiruse karantiini ajal toimunud koduõpe. Kõige rohkem mõjutas see neid, kes olid koroonapandeemia ajal esimeses klassis, ning sellepärast ei pea ta nende õpilaste käitumisprobleemide põhjuseks midagi neile loomuomast ega ka huvi puudumist õppimise vastu. Üks õpetaja mainis, et tema eelmistes koolides oli mõnikord probleem nende õpilaste suhtumisega, kes soovisid tulevikus Venemaale ära sõita:

No jaa, siis, kui piir oli vaba, no selline avatud jah, siis oligi selline, [et] ei, niikuinii ma sõidan ära, kas Venemaale, Moskvasse või veel kuskile. Endale teadvustamata, et kes sind seal ootab ja mis perspektiivid sul on või ei ole ühtegi korda seal käinud, aga no niiviisi oli küll kuulda näiteks tavakoolis jah. (Intervjuu nr 3, 24.01.2025)

Teiste õpetajate vestlustes sellist motivatsiooniprobleemi välja ei tulnud, pigem oli välismaale kolimise soov põhjuseks, miks õpilased soovisid võõrkeelt õppida, näiteks soome keelt.

Üldisem probleem on näiteks eespool välja toodud tsitaadis, kus eesti keele õpetaja mainis, et „saksa keel, noh, tegelikult ei ole märganud, et see segaks kuidagi, et pigem inglise keel, see jällegi domineerib, kuskilt tuleb peale“ (Intervjuu nr 12, 18.02.2025). Üks õpetaja kurtis, et lastel on praegu probleeme lugemisülesannetest arusaamise ja muidu lugemisega, teine ütles, et tema arust on üldiselt hetkel veebikeskkondades kirjutamise tõttu inimeste kirjalikud keeleoskused halvemad kui varem. Paar õpetajat mainisid, et on õpilasi, kes kasutavad ChatGPT-d selle asemel, et ise töid kirjutada. Teisest küljest mainiti ka, et tehisarü annab võimaluse keelt praktiseerida igal ajal ilma keelekeskkonnas olemata ja seepärast eelistavad seda õpilased mõnikord välismaal suvekursustel käimise asemel.

Kuigi üldiselt kiitsid õpetajad keelekümblusmetoodikat, siis paar õpetajat mainisid ka selle puudujääke. Näiteks tõi üks õpetaja välja, et tal endal olid traditsioonilisel viisil õppides teadmised grammatikast paremad:

No kõige halvem on [õpilastel] grammatika muidugi, see on meie kooli, no mitte probleem, aga see on ka seotud keelekümbelse metoodikaga, sellepärast et nad, kui ma õppisin eesti keelt, siis mul oli traditsiooniline, kuidas öelda, õppimine. Sellepärast et me praktiseerime väga palju grammatikat ja me alustame reeglitest ja pärast seda me kasutame seda, aga nad ei kasuta reeglit, nad ei õpi reegleid, nad lihtsalt kuulavad ja no, nende jaoks on see, vot õppida reegleid, nende jaoks on väga keeruline praegu. (Intervjuu nr 7, 14.02.2025)

Paar õpetajat tõi lisaks välja, et keelekümbelsemetoodika pärast ei saa õpilased mõnikord aru, mida sõnad või väljendid täpselt tähendavad. Üldiselt tundus aga, et õpetajad on väga keelekümbelsemetoodika poolt, sest see on hea õpilaste keelelise suhtlusoskuse arendamiseks.

4.1.4. Keeleõppe arendamise võimaluste esiletoomine

Hoolimata sellest, et kõige rohkem mainiti ja selgitati õpilaste keeleõpet segavaid probleeme, tõid mõned õpetajad ka selgelt välja, kuidas nad probleemidest olenemata püüavad õpilaste keelt arendada, näiteks kasutades õpilaste keelteoskust ressursina (vt peatükk 4.1.1). Samuti peeti headeks võimalusteks õpilaste keelt arendada üritustel ja võistlustel osalemist ning keelekohvikute korraldamist. Kasulikuks peeti ka õppekava tõlgendamist vastavalt vajadusele ning erinevate olemasolevate materjalide (filmide, multikate, õpikute, töövihikute, mängude, piltide, muusika) ja ise koostatud materjalide kasutamist. Kuigi küsimused olid õpetajatele samad, tõlgendati neid erinevalt ja mõni otsustas keskenduda just viisidele, kuidas ta õpilaste keelt arendab. Näiteks andsid ülevaate õpilaste keele arendamisest saksa keele õpetajad, üks neist kirjeldas põhjalikul koostööd saksa keele õpet edendava Goethe Instituudiga ja Saksamaa Suursaatkonnaga, mis hõlmas keeleõppelaagreid, keelesõpru ja muid üritusi:

See tähendab, et me töötame koos Suursaatkonnas, Tallinnas, ja Goethe Instituudiga. Meil on väga palju üritused ja meil on väga huvitavad, huvitavad üritused, näiteks kolm nädalat Saksamaal. Saavad kaks õpilast suvelaagri Berliinis või Saksamaal. Rahvusvaheline suve saksa keele laager. [---] Projekti raames meil on üks klass Berliinis, 23 õpilast ja kaks õpetajat tulevad Narvas, septembris, aga meie tuleme märtsis, Berliinis, meie õpilastega ja see on partnerid järgmisel õppeaastal [---]. Näiteks nad kirjutavad kirju, [saksakeelne väljend], lühike tutvustus. Aga ... Berliini õpilased kirjutavad vene keeles, nad õpivad vene keelt, aga meie õpilased kirjutavad muidugi saksa keeles, sest nad õpivad saksa keeles. Väga palju partnereid meil on Euroopas. (Intervjuu nr 8, 14.02.2025)

Teine saksa keele õpetaja tõi veel välja lihtsas saksa keeles uudiste veebilehe, mida tema õpilased kasutavad ettekannete tegemiseks, ning saksa keele õppijatele mõeldud *online*-kohvikud. Lisaks seletas ta, et tema koolis küsitakse õpilastelt tihti tagasisidet, mida neile meeldib õppida ja mille kohta nad tahaksid rohkem teada saada. Õpetaja oskas ka kirjeldada õpilaste avaldatud arvamust: neile meeldis laulda, videoid vaadata, rääkida, kuulata ja grammatikat õppida, aga mitte lugeda ja sõnavara õppida. Samuti mainis see õpetaja, kuidas ta mõnikord ei paranda õpilaste vigu, et neil oleks positiivsem emotsioon keeleõppest ja nad tunneksid ennast toetatuna:

Aga mulle tundub, et kui sul on positiivsed emotsioonid, kas keelest või mis iganes, mis sa võtad, kas, ma ei tea, jalgratta sõitmisest, siis sa tahad edasi ennast arendada. Kui sind toetatakse, see on kõige tähtsam. No keeles eriti. Kui sulle öeldakse jaa, ma saan sinust aru, ära muretse. Saksa keele tundides ma iga kord ka ei paranda neid. Siis ei ole võimalus seda nagu oma mõtet väljendada, siis on kogu aeg ainult vigu sees. Aga kui nad teevad vigu sellest teemast, mis meil on just nagu käsitletud, siis ma muidugi parandan. See on tähtis. Aga muidu ei. (Intervjuu nr 4, 24.01.2025)

Üks võõrkeeleõpetaja mainis, et eesti keele õpetamisel on abiks veel teised õpetajad, näiteks loodusainete omad, kes parandavad enda antud kirjalikes töödes kirjavigu. Kindlasti väärtustasid õpetajad keelelist arengut, mis toimus nende kooli keskkonnas üleüldiselt. Distsipliini hoidmise meetodina klassiruumis toodi välja ka käitumisreeglite kindlat paika panemist ja meelde tuletamist õppeaasta alguses. Samuti õpetaja, kes seletas eelnevalt (vt alapeatükk 4.1.4), et tema arust motiveerib õpilasi motiveeritud õpetaja, kirjeldas hiljem ka oma suhtumist huumorisse ja kuidas see aitab õpilaste tähelepanu hoida. Mõni õpetaja rõhutas, et ta on oma õpilaste üle uhke, ja paar õpetajat tõid esile, kuidas nad hindavad arutlemise käigus õpilaste arvamusi. Üks eesti keele õpetaja mainis, kuidas ta on näinud nii enda kui õpilaste arengut:

No vot, motivatsioon ikka on ... Ja vaadates, jälgides neid näiteks poole aastaga, näen seda arengut ja õpetajana teeb [see] südant soojemaks. Ja siis, kui nad eriti ise julgevad, tulevad minu juurde, räägivad, küsivad eesti keeles. Ja algul neil oli selline nii-öelda tahe, soov kirjutada ChatGPT-ga ja nüüd nad julgevad, nad ei TAHA. Muidu vigaseid, muidu nad selliseid ettekandeid teevad, aga no ÕPIME, õpime, ja kui näiteks võib-olla viis aastat tagasi ma oleksin VÄGA kriitiline selle suhtes, aga nüüd ma teise hoiakuga. Pigem toetan ja lähenen ... individuaalselt, tulevad minu juurde ja vaatame. Ja klassitöö, see ei ole nii-öelda tervele rühmale, ikka, no rühmatöös üksteiselt õpivad ja siis minu individuaalne ka panustamine, vaatan, kes kuhu jõuab, kuidas mina saan abiks olla, konsultatsioonid pärast tunde ja tulevad ja tahavad suhelda. Ja mõnikord mul ei ole ressursi, aga ikka jääme kahekesi, kolmekesi vaatame, arutame. (Intervjuu nr 3, 24.01.2025)

Järelikult tulenes õpetaja õpilaste areng sellest, et ta oli valinud individuaalsema lähenemise ja teinud ka mõnikord õpilastega konsultatsioone väljaspool tundide aega.

4.1.5. Vahekokkuvõtteks

Niisiis varieerusid mitmeti õpetajate kirjeldused nende õpilaste keelest ja keele õppimise viisidest ning see oli seotud ka nende keeleideoloogiliste seisukohtadega. Õpetajad ei olnud ühel meelel selles, mida nende õpilased hästi oskasid või ei osanud, seejuures erinesid sama keele õpetajate vaated. Näiteks sarnanesid mõne inglise keele õpetaja keeleideoloogilised vaated eesti keele õpetajate väljendatuga ja oli eesti keele õpetajaid, kelle mõtted kattusid mõne võõrkeeleõpetaja omaga. Mõnikord olid ka õpetajate endi arvamused üksteisele vastukäivad.

Positiivsena toodi välja, et õpilastele meeldib rääkida ning hästi läheb õppimine pildimaterjali, mängude ja esinemiste abil. Osaoskustena, mida õpilased ei ole omandanud, nimetati kõike grammatikast sõnavara ja häälduseni. Õpetajad erinesid selle poolest, kas nad kirjeldasid põhjalikult õpilaste puudujääke või tasakaalustasid nende kirjeldamist õpilaste heal tasemel oskuste väljatoomisega.

Mitme õpetaja jutust ilmnis keele kui probleemi ideoloogia. Esiteks nimetati palju erinevaid probleeme, mis õpilaste õppimist segasid, mõnda neist kirjeldati väga põhjalikult. Näiteks mainisid peaaegu kõik õpetajad õpilaste distsipliiniprobleeme, aga erines, kui arusaavalt õpetajad sellesse suhtusid ja kas probleemi üldistati kogule klassile või mõnele õpilasele. Suure keelelise probleemina toodi välja Ida-Virumaa venekeelset keskkonda, vähem mainiti võõrkeelte segavat mõju, õpilaste varasemaid kogemusi keeleõppimisega eelmistes koolides ja kodust olukorda, kus keelte arendamisele ei pööratud tähelepanu. Probleemidena lisandusid üldised ühiskondlikud suundumused, individuaalsed probleemid või midagi lühiajalisemat, nagu tunni toimumise kellaega. Pigem kirjeldati keelt kui midagi, mis on puudu. Õpilaste keeleoskust toetavaid tegureid toodi välja vähem. Näiteks olid mõned õpetajad teiste keelte ressursina kasutamise poolt ning arendavatena kirjeldati õpetaja suhtumist, erinevaid tegevusi (tunnis, koolis või välismaal keelekeskkonnas) ja materjale, kas õpetaja koostatud või eksisteerivaid meedia- ja õppematerjale. Järelikult väljendati ka keel kui ressursid ideoloogiat ning ideoloogiat, kus erinevaid keelematerjale peeti kasulikuks.

4.2. Õpetajate vaated enda keelele

Lisaks sellele, et õpetajate keeleideoloogiast annab aimu see, kuidas nad enda õpilaste keeleoskusi ja keeleoskuste arendamise võimalusi kirjeldavad, on oluline aru saada, millisena nad näevad enda keelt. Seepärast toon järgnevalt välja, kuidas õpetajad kirjeldasid enda keeleoskust; viise, kuidas nad on ise keeli õppinud ja kuidas nende kogemused keelega on mõjutanud otsust keelt õpetada. Viimasena kirjeldan, milliseid põhjendusi tõid õpetajad keelte õppimisele.

4.2.1. Keeleoskus kui ressurss

Õpetajad kirjeldasid enda keelt erinevatel viisidel: mõni keskendus sellele, milline on tema keele positsioon maailmas, teised kirjeldasid enda keeleoskust. Narvas elavad eesti keele õpetajad tõid ühiselt välja, et neil on keeruline hoida oma eesti keelt keskkonnas, kus seda kasutatakse vähe. Näiteks kirjeldas üks neist, et teda on aidanud eestikeelse hariduse omandamine, selles koolis töötamine ja eestikeelsete raamatute lugemine. Kui neid aspekte poleks, oleks tema eesti keele oskus halvem venekeelse keskkonna tõttu:

Tähendab, keel on suus [kerge naer]. See on kõige tähtsam. Ja kuna olen saanud ka eestikeelse hariduse [---]. AGA kuna see keskkond paraku on nii venekeelne, siis ma tunnetan, tänu raamatutele ja kõigele sellele, et ma siin töötan, on eesti keel suus. Kui seda ei oleks, muidugi keel kaob tasapisi, sest ei ole keskkonda. Ja kõik [minu] tuttavad on venelased. (Intervjuu nr 9, 14.02.2025)

Venekeelse keskkonna mõju tõid õpetajad samamoodi esile oma õpilaste keele õppimise viise kirjeldades (vt peatükk 4.1.2). Ka mõni võõrkeeleõpetaja kirjeldas, milliste tegevuste kaudu ta enda keeleoskust püüab arendada või säilitada. Lisaks suulise suhtlusele ja lugemisele mainiti vastavas keeles meedia jälgimist, muusika kuulamist ning kirjalikku suhtlust näiteks teiste sama keele õpetajatega. Paar õpetajat mainisid spetsiifiliselt, et soovivad arendada oma sõnavara.

Üldiselt aga olid võõrkeeleõpetajad oma keeleoskusega rohkem rahul kui eesti keele omad. Üks neist tõi välja ka selle, et ta on tugevam inglise keeles (mida ta õpetab) kui eesti keeles ning inglise keel on muutunud tema esimeseks keeleks, sest väljaspool kooli kasutab ta seda rohkem. Mõni võõrkeele õpetaja tõi välja enda keele olukorra maailmas ja kirjeldas, miks õpilastel on kasulik

seada keelt õppida. Üks saksa keele õpetaja selgitas enda keelt kirjeldades, et talle meeldib saksa keel ning saksa keel on oluline, sest Euroopa Liidus räägivad paljud saksa keelt emakeele või teise keelena ning Eestis on suur huvi saksa kultuuri ja poliitika vastu:

Saksa keel on väga populaarne keelekodu, üks miljon elanikud Euroopa Liidus räägivad saksa keel kui emakeelena. Mulle meeldib saksa keelt. Sellepärast ma räägin alati sakslastega ja inimestega, kes saksa keelt räägivad. Saksa keel on väga oluline Euroopa Liidus. Eestis on väga märkimisväärne, suur huvi kultuuri [vastu], poliitika ka. Mulle väga meeldib minu saksa keel. (Intervjuu nr 8, 14.02.2025)

4.2.2. Õpetajate kogemused keeleõppega

Õpetajate kogemused enda keeleõppega olid mitmekesised. Oli neid, kes õppisid keeli koolis, loomulikus keelekeskkonnas või mõlemas. Eesti emakeelega õpetajad tõid esile keeli, mida nad olid õppinud koolis, näiteks inglise, vene ja saksa keelt. Negatiivseid kogemusi võõrkeele õppimisel välja ei toodud, kuigi mõni selgitas, et vene keele õpe kooliajal ei andnud tulemusi, nagu oli üldiselt olukord keelte õppimisega Nõukogude koolis. Seal ei pööratud tähelepanu, kuidas ja milleks keeli õpitakse, ning seepärast saadi luuletuste pähe õppimise asemel suuline vene keele selgeks venekeelsete tuttavate kaudu, nagu selgitas soome keele õpetaja:

Mul oli küll koolis see vene keel, kas neli või viis. AGA lauset kokku panna ma ei osanud ja kui vene keeles räägiti, siis ega ma sellest aru ei saanud. Aga hilisem siis nii-öelda tööaeg viis mu kokku selliste segaseltskondadega, kus olid eestlased ja venelased, ja sellel ajal noh, nagu venelane ei kippunud eesti keelt rääkima, et siis eestlased kippusid vene keelt rääkima. Ja siis juba tekkisid sellised sõbrannad ja mul vene keel on puhtalt sealt. Aga noh, ilmselt see kirjakeel on ikkagi gümnaasiumiosast. [---] No ma õppisin luulet, selles mõttes lühimälu on mul väga hea. (naer) Et kui luuletused anti õppida, siis ma küsisin [tunnist] välja kogu aeg ja ükskord õpetaja küsis, et miks sa kogu aeg väljas käid. Ja ma ütlesin, ma käin luuletust õppima, siis ta ütles, et ei ole võimalik. Ütlesin, et ma võin tõestada, et andke luuletus. Et ta ei saanud sellest aru, aga kuidagi ikkagi noh, sai ka niimoodi, nõukogude aja lõpus, ütleksin siis. Et oli ju selline suhtumine, et ega sulle keegi ei seletanud, MILLE JAOKS SEDA ON VAJA, KUIDAS SEDA PEAB ÕPPIMA. See oli lihtsalt programm, õpetaja võttis raamatu,

hakkas õpetama, eks ole. Mida tal vaja oli ja noh, teine asi on ka, et kui sa seda ei kasuta ja enda jaoks seoseid ei loo. Ega siis sealt ei ole midagi tahta. (Intervjuu nr 2, 24.01.2025)

Hilisematest keeleõppe kogemustest tõi ta välja praktilise vajaduse keelekeskkonnas keelt õppida ja kasutada, keelekeskkonnas viibimise ning ka akadeemilise inglise keele õppimise kogemuse, kus esimese õpetaja „raamatupõhine õpetamine“ talle ei sobinud, aga järgmise õpetaja motiveeriv suhtumine oli arendav (Intervjuu nr 2, 24.01.2025). Sama õpetaja mainis oma õpetamisviisidena keele kasutamist, õpilaste motiveerimist ning seoste loomist näiteks eesti keelega, mis näitab, et ta kasutab nendest kogemustest kujunenud suhtumist ka keelt õpetades.

Teiste ebaefektiivsete õppemeetoditena toodi veel välja keeruliste ilukirjanduslike teoste lugemist ja neist lühikokkuvõtete tegemist, grammatikareeglite ja dialoogide pähe õppimist ning kuulamisharjutuste puudumist. Ainuke eesti emakeelega õpetaja, kes ei kirjeldanud probleeme vene keele õppimisega, oli Narvas sündinud.

Kui eesti emakeelega õpetajad tõid välja enda puudulikud kogemused vene keele õppimisel, siis vene emakeelega õpetajad tõid välja sama eesti keele õppimise kohta. Mitmed mainisid, et kooli ajal õpitud eesti keel ei olnud piisav või ei õpetatud seda üldse ning keele harjutamiseks vajalikku keskkonda ei olnud. Eesti keel oli vaja aga ära õppida näiteks ülikooli minnes või õpetajatelt nõutava keeletaseme testi läbimiseks. Seletati ka, et kuni viimase ajani ei olnud eesti keele oskust hindavad testid piisavalt keerulised, et keelt ära õppida. Eesti keele õppimise kohustusest hoolimata tundus, et õpetajatel oli huvi eesti keele ja selle praktiseerimise vastu.

Peamise eesti keele omandamise abistajana toodi välja ikkagi eestikeelset keskkonda ehk keele kuulamist, lugemist ning suuliselt ja kirjalikult kasutamist. Üks õpetajatest selgitas, kuidas teda aitas lisaks eestikeelsele keskkonnale ja vajadusele eesti keeles suhelda ka õpetaja, kes ärgitas temas huvi eesti keele vastu:

No võib-olla see kõige suurem motivatsioon tekkiski kuskil gümnaasiumiastmes, siis minu jaoks oli eeskujulik eesti keele õpetaja, ja mulle tundub, et ta rääkis eesti keelt võõrkeelena, aga tema nii-öelda eeskuju, armastus eesti keele vastu, kultuuri vastu oli nii suur, ta on meid viinud igale poole, Võrru ... Igasugused sellised laagrid olid õpilastele korraldatud ja tänu temale siis, ta avas mulle eesti keele maailma, siis ma sain oma tulevase abikaasaga kokku, kes on eestlane, üheteistkümnendas klassis, ja siis suheldes temaga, suhtlesime nii eesti

keeles kui ka vene keeles. Et tema vanemad, tema ema on siis eestlane, aga isa venelane ja ma tahtsin rohkem nende suhtlusest aru saada, omavahelisest ja ema ja poja suhtlusest aru saada ja seepärast oli ka suureks motivatsiooniks. Muidu olen ka suviti oma tädi ja onu juures külas käinud, aga see on selline külake Peipsi järve [ääres], kus räägitakse ainult eesti keelt. No tookord ma vist olin 11-, 12-, 13-aastane, eriti suurt ei osanud, aga jaa, aitas. (Intervjuu nr 3, 24.01.2025)

Sama õpetaja selgitas, et ta sobib enda arust hästi eesti keelt õpetama, sest tal on eesti keele võõrkeelena õppimise kogemus olemas. Ta oli ka vähem kriitiline nii õpilaste kui enda keele suhtes ning näitas välja emotsionaalsel tasandil õpilastest aru saamist ja nende vastu tulemist.

Kooli positiivset mõju huvile keelt õppida mainisid ka mitmed teised õpetajad. Seejuures toodi välja nende endi lemmikõpetajaid, tänu kellele õpiti keelt kiiremini ja tehti otsus õpetajaks hakata. Ja nagu eelnevalt mainitud, mängis õpetajate keelte õppimisel rolli, milliste võõrkeelte vahel oli võimalik koolides valida. Näiteks oli see põhjuseks, miks mõni õpetaja õppis teise võõrkeelena saksa keelt. Mitmed käisid ka keeleõppele suunatud koolides. Mõni ütles, et neile meeldisid keeletunnid. Saksa keele kohta mainiti, et vahepeal oli saksa keel prestiižne ning seda oli telekas, mille pärast oli saksa keelt ka lihtne õppida. Mitu õpetajat ütlesid, et nad eelistavad saksa keelt inglise keelele. Inglise keele õppimise motivatsioonina toodi välja soovi suhelda välismaalastest sõpradega.

Mõne õpetaja keelte õppimise kirjeldused rõhutasid eriti keelekeskkonna olulisust. Näiteks tõi üks võõrkeele õpetajatest välja, et ta oli keelte õppimiseks lühemat või pikemat aega elanud lisaks Eestile neljas riigis. Tal oli nii eesti kui muude võõrkeeltega kogemus, et koolis õpitud väljendusviis oli liiga formaalne ja tundus emakeelsele kõneleajale ebaloomulik. Kui mõni teine õpetaja kiitis kuulamisülesandeid, siis tema arust ei olnud nendest eriti kasu, sest päriselt räägitakse kiiremini ja segaselt. Üks inglise keele õpetaja selgitas, kuidas ta õppis keele selgeks iseseisvalt raamatuid lugedes, filme vaadates, mänges mängides ja interneti kaudu.

Kuigi õpetajad olid kriitilised õppemetoodikate suhtes, mida nende kooliajal kasutati, tuli mõnest vestlusest välja, et mingeid asju tehti ikkagi ka õigesti. Näiteks seletas üks inglise keele õpetaja, et grammatikaharjutuste tegemine on oluline, aga visuaalsed materjalid, laulmine, online harjutused ja keelekümblusmetoodika kaudu keele praktiseerimine annavad palju juurde:

Praegu on tõesti erinev ja muidugi on vaja midagi traditsioonilist teha, nagu praktiseerida ja teha väga palju harjutusi, et see oli nagu harjumus. Et no present simple, me kasutame seda vormi ja on vaja vot seda väga palju teha, aga samuti meil on palju praegu visuaalseid [materjale], plakatid, ja meie koolis on ka see metoodika, et on keelekümblusklassid, ja me kasutame seda sellepärast, et me püüame rääkida nii palju, kui on võimalik, inglise keeles, isegi lastega, isegi kui nendel on esimene aasta. Seda ei olnud meie ajal, kui ma olin õpilane, seda praktikat ei olnud. Ja me laulame, laulame väga palju, meil on palju videod, meil on palju online harjutusi. (Intervjuu nr 7, 14.02.2025)

Mõni õpetaja rääkis ka seda, kuidas ta ise jätkuvalt keeli juurde õpib. Näiteks mainiti keeleõpperakenduste kasutamist. Üks eesti keele õpetajatest selgitas, et ta tunneb vajadust inglise keele õppimise ning seejuures õpetaja juhendamise järele:

No veidi, ise nagu olen püüdnud, et õppida, aga ... Kuna väljas ma kusagil eriti Eestist ei käi, siis praegu mulle piisab ka nendest [inglise ja saksa keelest], aga tunnen, et inglise keelt peab ikka käsile võtma, ilma inglise keeleta ei saa. [---] No ikka, et oleks õpetaja, et kõrvalt, kes suunaks ja juhiks ja aitaks. [---] Muidugi see kuulamine ka annab, aga tahaks ikka tuge. Et oleks keegi toeks, kas õieti või valesti, kõik see, kuidas ma õpin ja kuidas mu edusammud on. (Intervjuu nr 9, 14.02.2025)

Ka ütlesid mõned õpetajad, et nad saavad oma õpilastelt uusi teadmisi ja energiat, et oma tööga jätkata. Kuigi paar õpetajat mainisid lapseea mõtteid õpetajaks hakkamisest, tuli suuremal osal otsus pedagoogikaga alustada praktilisest vajadusest. Keeleõpetajaks hakkamine oli varuvariantiks mitmele, kes nägid selles kindlat ja stabiilset karjäärivõimalust. Oli ka neid, kes otsustasid hakata keeli õpetama hilisemas elus. Üldjuhul jäi mulje, et õpetajate kogemused keeleõppega mõjutasid positiivsel viisil nende õpetajaks saamist, kuid suurt huvi erinevate keelte õppimise ja õpetamise vastu kõik ei väljendanud. Pigem oli õpetajatel hea kogemus ühe või kahe keele õppimisega, mis julgustas neid saada selle keele õpetajaks.

4.2.3. Keeleõppe motiveerimine

Seejuures tuli vestlustes esile keeleõppe põhjendamise teema, kuigi seda ei olnud küsimuskavas määratud. Keele õppimise kasulikkuse selgitamist nimetati viisina, kuidas õpilasi motiveerida, või kirjeldasid õpetajad, et õpilased ei saa aru, miks nende õpetatavat keelt õppida. Teised õpetajad ütlesid vastupidiselt, et õpilased saavad hästi aru, miks keelte õppimine oluline on. Näiteks mainis üks eesti keele õpetajatest, et teisel septembril tuletavad nad õpilastega meelde klassireegleid ja küsivad, miks eesti keelt on vaja õppida. Õpetaja tõi välja, et tema õpilased on teadlikud hea eesti keele oskuse vajalikkusest:

Teisel septembril mul on kohe eraldi esitus, kus me tuletame klassireeglid meelde ja üks küsimustes on, miks ma õpin eesti keelt, et mis see mulle annab. Nad ise tegelikult vastavadki ja noh, üldiselt on igal aastal samad need vastused. Et jah, me teeme seda kohe õppeaasta alguses. Ja nad [on] tublid, nad on selles mõttes täiesti teadlikud jah, et kui nad tahavad Eestis elada, nad peavad seda päris hästi oskama. (Intervjuu nr 12, 18.02.2025)

Teine eesti keele õpetaja selgitas, et võrreldes varasemate aastatega teavad praegused õpilased, et väljaspool Narvat läheb neil eesti keelt vaja. Seda aitavad sisendada koolivälised tegevused, näiteks Tammsaare lugemisvõistlusel osalemine. Sarnaselt kirjeldas üks õpetajatest, et kuigi ta selgitab õpilastele inglise keele vajalikkust algusest peale, teavad nad ka ise, et keelte oskamine annab neile võimalusi juurde:

Mina hakkam seletama kolmandas klassis, kui nad algavad seda inglise keele õppima, aga praegu nad kõik teavad, vanemad räägivad nendega, et kui palju keeli tead, siis parem. No on mõned üksikud, kes räägivad, et mul ei seda ei ole vaja. Aga praegu see on nii harva. No vot. Nad on väga motiveeritud õppimisele. (Intervjuu nr 11, 18.02.2025)

Õpetaja lisas, et keelekümbluskooli lapsevanemad võivad olla teistest teadlikumad keelte õppimise olulisusest. Võõrkeelte õppimise põhjendustena toodi veel välja keele populaarsust (inglise keelest rääkides), uue kultuuri ja riigi tundma õppimist, välismaal paremini hakkama saamist (nii turisti, vahetus- kui üliõpilasena), tulevase välismaalasest abikaasaga suhtlemist, CV

täiendust, aju treenimist ja seda, et õppimine on õpilase kohustus. Kõige rohkem selgitustööd pidid tegema soome ja saksa keele õpetajad.

4.2.4. Vahekokkuvõtteks

Enda keelekogemuse kirjeldamine Narva keeleõpetajate poolt erines järelikult ideoloogiliselt näiteks sellest, kui suurt keelelist arenguruumi endal nähti. Oli neid, kes suhtusid enda keeleoskusesse kriitilisemalt (peamiselt eesti keele õpetajad) ja teisi, kes enda keeleoskuse seisus probleemi ei näinud (peamiselt võõrkeelte õpetajad). Mõned kirjeldasid seejuures, milline on nende õpetatava keele olukord üldiselt ning miks on vaja nende keelt või keeli üldisemalt õppida. Kõik õpetajad nägid enda keele või üldisemalt võõrkeelte õppimises õpilastele ressursi: toodi välja võimalust võõrkeelsetes keskkondades suhelda ja selle kaudu õppevõimalusi/töökohti leida, tutvuda uute kultuuride ja riikidega ning treenida üldiselt vaimseid võimeid. Mõni õpetaja selgitas, kuidas ta peab vajalikuks enda keelt arendada ja keeli juurde õppida.

Õpetajad erinesid keeleideoloogilistelt vaadetelt veel selle poolest, kui suurt mõju enda keele arengul nad omistasid keskkonnale. Narva üldiselt venekeelse keelekeskkonna tõttu kurtsid eesti keele õpetajad, et neil on keeruline hoida oma keelt heal tasemel. Keelekeskkonna, suhtlusvajaduse ja toimivate õppemeetodite puudumist toodi välja ka põhjustena, miks õpetajatel endil oli keelte õppimine aega võtnud. Sobiva keelekeskkonna olemasolu, valikuvõimaluste olemasolu, keele prestiiži, häid õpetajaid ning huvi ja vajadust oma keeletaset tõestada mainiti keelte õppimist lihtsustanud teguritena ja põhjustena, miks õpetajaks hakati. Oli õpetajaid, kes nägid keelte õppimisel kasu peaaegu ainult keelekeskkonnas viibimises, kuid oli ka traditsioonilisemal viisil keele õppimist hindavaid ja õpetaja rolli rõhutavaid õpetajaid. Esimesed neist olid enda keelt õppinud peamiselt keelekeskkonnas viibides, teised kas peaaegu ainult koolis või kooli ja keskkonna kaudu enam-vähem võrdselt. Samas ei kehtinud see üldistus kõikide õpetajate puhul. Õpetajaks saamise põhjused ja suhtumine keeleõppesse olid niisiis aspektid, mis osaliselt lähtusid õpetajate keeleõppe kogemustest.

5. Arutelu

Narva keeleõpetajate ja nende õpilaste mitmekeelsuse kontekstis võib välja tuua jooni, mis iseloomustasid intervjueritud õpetajate keeleideoloogiaid. Nende vaated mitmekeelsuse kohta paigutusid mitmes mõttes Ruízi (1984) sõnastatud orientatsiooni *keel kui ressurss* alla. Üldjuhul nähti erinevaid keeli kui ressursse: keeleõpet hinnati, õpilasi motiveeriti ja mõeldi läbi, kuidas keeli õpetada. Lähtuti enda headest ja ka halbadest kogemustest keeleõppega, õpilaste lemmiktegevustest ja vigadest ning mõnikord ka õpilaste tagasisidest. Kiideti suhtluspõhist keelekümblusmetoodikat, kuigi tõlgendati seda erinevalt. Näiteks loodi üldjuhul seoseid kolme keele vahel, mida õpilased oskasid (vene, eesti ja inglise), kui seda ei peetud keelekümblusmetoodikaga vastuollu minevaks.

Teiste keelte mõju nähti harva segavana ja seletati, kuidas õpilaste keelt arendatakse. Mitu õpetajat mõistsid keeleõppe potentsiaali kõigil või peaaegu kõigil õpilastel ning ei näinud keeleõppega seotud probleeme ületamatutena. Sellised tähelepanekud viitavad levinumale keele mõtestamisele väärtusliku ressursina kui näiteks Lätis (vrd Rozenvalde ja Martena 2023). Samas ei olnud õpetajad teadlikud kõigist keeltest, mida õpilased oskasid, või peeti mõnel viisil omandatud keeleoskusi paremaks teistest.

Kõige suuremaks edukat eesti keele õpet takistavaks probleemiks peeti Narva venekeelset keskkonda. See arvati põhjustavat õpilaste ja ka õpetajate keeleoskuse aeglast arengut või taandarengut ning mõne õpetaja arust ka õpilaste vähese motivatsiooniga suhtumist keeleõppesse. Järelikult oli õpetajate vaadetes ka keele kui probleemi ideoloogia (Ruíz 1984) jooni. Keelest räägiti pigem kui millestki, mis on puudu. Seda iseloomustas vigade detailsem väljatoomine õpilaste tugevate külgedega võrreldes ja vene keele oskuse väärtusetuks pidamine. Õpetajad ei rääkinud, kuidas nende koolis õpilaste vene keelt arendatakse ja millist kasu võib õpilastel spetsiifiliselt vene keelest olla.

Õpetajad olid enda jaoks läbi mõtestanud ka teised probleemid, mis olid tihti seotud õpilaste distsipliiniga, muude keskkonnast tulenevate mõjutajatega või mõlemaga. Mõnikord peeti esile toodud probleeme levinuteks ja lahendamatuks. Kohati sarnanesid tulemused Soome kontekstiga (Tarnanen ja Palviainen 2018), kus mitmekeelsust peeti oluliseks, aga akadeemilisel tasandil pigem takistuseks. Keel kui ressurss ja keel kui probleem ideoloogiate kõrvuti toimimist

keeleõpetajate hinnangutes on märgatud ka Euroopast kaugemal, näiteks USAs (Elshafie jt 2023; Nuñez ja Espinoza 2019; Zúñiga 2016; Elshafie, Cole ja Zhang 2023).

Intervjuudest tuli esile, et koolide eestikeelseks kategoriseerimine ei tähenda tegeliku mitmekeelsuse puudumist. See sarnanes varasematele uurimustele Ida-Euroopas (Brown 2013). Näiteks ilmnes Kalynovska (2009) Ida- ja Lõuna-Ukraina kontekstis välja toodud peidetud kakskeelsus. Narva oludes on õppekeeleks üks keel (eesti keel), aga tundidevälisel ajal suhtlevad õpilased teises keeles (vene keeles). Õpetajad vaated vene keele kasutamisele väljaspool õppetundi erinesid: mõned vaatasid õpilaste vene keele kasutamisele tundidevälisel ajal viltu, teised aga suhtusid sellesse mõistvalt. Õpetajate keeleideoloogiline seisukoht võis seega olla vastuoluline, kehtestades ühelt poolt riigi ja kooli keelelist suunda, kuid samas lähtudes enda kogemustest ja vaadetest. Seejuures ei kattunud ka sama keele õpetajate ideoloogilised vaated täiesti üksteisega.

Põhjalikuma ülevaate saamiseks teemast oleks veel vajalik intervjuuerida Narva vene keele õpetajaid. Lisaks annaks lisainformatsiooni tunnivaatluste tegemine intervjueeritud õpetajatega. Võrdlusena oleks vaja kirjeldada Eesti teiste linnade õpetajate keeleideoloogilisi vaateid mitmekeelsuse suhtes. On ka oluline meeles pidada, et uurimuse tulemused sõltuvad uurijast ja tema perspektiivist, järelkult võivad teiste uurijate kordusuuringud võimaldada vähemalt osaliselt teisi järeldusi.

Kokkuvõte

Siinse uurimuse eesmärgiks oli Narva mitmekeelses ja mitmekülgses, kuid järjest ühtlustuvas hariduskontekstis kirjeldada, millised on Narva üldhariduskoolide keeleõpetajate ideoloogilised vaated õpilaste ja iseenda mitmekeelsusele. Täpsemalt andis uurimus ülevaate, kuidas iseloomustasid 12 intervjueritud õpetajat, kes õpetasid eesti, inglise, saksa, või soome keelt, oma õpilaste keeleoskust ja keele õppimise viise ning enda kogemusi keeltega ja keeleõppega. Seejuures vaadeldi, kuidas nägid õpetajad keeleõppe arendamise viise. Töö põhines kvalitatiivsel temaatilisel analüüsil ning teoreetiliseks raamistikuks oli keeleideoloogia mõistestik ja Ruízi (1984) keelekorralduse orientatsioonid.

Õpetajate keeleideoloogilised kirjeldused olid segu keele kui ressursi ja keele kui probleemi orientatsioonidest, millele lisandusid muud arvamused mitmekeelsusest. Õpetajatel oli ülevaade teistest keeltest, mida õpilased valdasid ja samas koolis õppisid, nad pidasid üldjuhul teiste keelte kasutamist eri situatsioonides kasulikuks ja väärtustasid keeleõpet. Õpetajad nimetasid õpilaste arenenud keeleoskuseid ning võimalusi keeleõppe arendamiseks, nagu digitaalseid, füüsilisi ja ise koostatud õppematerjale ning erinevaid üritusi koolis, Eestis ja välismaal loomulikes keelekeskkondades. Mitu õpetajat nägid hoolimata probleemidest keeleõppe potentsiaali kõigil või peaaegu kõigil lastel. Kiideti keelekümblusmetoodikat, mille käigus toimub õppetöö erinevates keeltes.

Ideoloogiline vaade keelele kui probleemile ilmnis esile toodud puuduste paljuses ja probleemides, mida oli rohkem, kui keeleõppe arendamise viise. Keeleõpet kirjeldati pigem puudujääkide kaudu. Üheks põhiliseks probleemiks peeti Narva venekeelset keskkonda, mis takistab õpilaste teiste keelte õppimist ja põhjustab aeglasemat arengut. Samamoodi tõid õpetajad välja, kuidas neil on Narvas olnud keeruline keeli õppida ja keeleoskust säilitada, kuigi teiste keelte õpetajad hindasid oma keeleoskust üldjuhul kõrgemalt kui eesti keele omad. Vene keele oskuse arendamist ei peetud oluliseks või nähti taunitava valikuna, kui see oli õpilastel emakeel.

Oli ka teisi probleeme, mida osad õpetajad üldistasid suurele õpilaste rühmale ja pidasid lahendamatuks ning mis olid peamiselt seotud õpilaste motivatsiooniga ja distsipliiniga. Alati ei oldud teadlikud õpilaste kõigist keelehuvidest ja -oskustest. Samamoodi väärtustasid õpetajad keelte osaoskusi ja keelte õppimise viise nii enda kui õpilaste juures erinevalt. Mõni õpetaja rõhutas suulise keele ja keskkonna olulisust, teised mainisid traditsioonilisema koolipõhise

keeleõppe kasulikkust. Seda mõjutas vastavalt see, kas õpetajad olid ise õppinud keeli peamiselt keelekeskkonnas viibides, koolis või mõlemas. Sama keelt õpetavate õpetajate vaated ei kattunud alati üksteisega, mõnikord oli ka õpetajatel endil vastandlikud vaated.

Võrdluseks oleks vajalik uurida õpetajate keeleideoloogiaid mujal Eestis. Seejuures oleks kasulik teha ka uusi intervjuusid Narva keeleõpetajatega, eriti vene keele õpetajatega, kes jäid sellest uurimusest välja. Osalusvaatluste kaudu tundides oleks võimalik teada saada, kuidas õpetajate keeleideoloogiad praktiliselt väljenduvad.

Kirjandus

Annist, Aet, Maarja Kaaristo. 2017. *Antropoloogia kujunemine, uurimislugu ja põhimõisted*. – *Sotsiaal- ja kultuuriantropoloogia*. Õpik kõrgkoolidele. Gigantum humeris. Toim. Aet Annist, Maarja Kaaristo. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 15–64.

Annist jt = Annist, Aet, Maarja Kaaristo, Carlo Cubero, Kirsti Jõesalu, Ene Kõresaar, Ehti Järv. 2017. *Antropoloogia metodoloogia*. – *Sotsiaal- ja kultuuriantropoloogia*. Õpik kõrgkoolile. Koost. ja toim. Aet Annist, Maarja Kaaristo. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 60–96.

Bassetti, Benedetta, Vivian Cook. 2011. *Language and cognition: The second language user*. – *Language and bilingual cognition*. Eds. Benedetta Bassetti, Vivian Cook. Hove, UK: Psychology Press, 143–190.

Beilmann, Mai. 2020. Küsimustiku koostamine. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*; <https://samm.ut.ee/kusimustiku-koostamine>. (Vaadatud 28.03.2025).

Besters-Dilger, Juliane. 2007. *The Ukrainian Language in Education and Mass Media*. – *Harvard Ukrainian Studies* 29(1/4), 257–293; <https://www.jstor.org/stable/41304508>. (Vaadatud 14.05.2025).

Besters-Dilger, Juliane. (ed.) 2009. *Language policy and language situation in Ukraine. Analysis and recommendations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bogdanoff, Minna. 2016. *Turvapaikanhakijoiden Opettajien Ammatilliset Identiteetit ja Kielikäsitkset [Professional Identities and Language Perceptions of Teachers of Asylum Seekers]*. MA thesis. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.

Brown, Kara. 2010. Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of Lesser-Used Languages in Schools. – *Anthropology & Education Quarterly* 41(3), 298–314; <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01089.x>. (Vaadatud 14.05.2025).

Brown, Kara D. 2013. Language Policy and Education: Space and Place in Multilingual Post-Soviet States. – *Annual Review of Applied Linguistics* 33. Ed. Andrea Révész Cambridge University Press, 238–257; <https://doi.org/10.1017/S0267190513000093>. (Vaadatud 14.05.2025).

Busch, Brigitta. 2015. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. – *Applied Linguistics* 38(3), 340–358; <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>. (Vaadatud 13.05.2025).

Cenoz, Jasone, Durk Gorter. 2013. Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. – *Tesol Quarterly* 47(3), 591–599; <https://doi.org/10.1002/tesq.121>. (Vaadatud 28.03.2025).

Dewaele, Jean-Marc. 2013. *Emotions in multiple languages*. Second edition. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Dewaele, Jean-Marc. 2015. Bilingualism and Multilingualism. – *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Eds. Karen Tracy, Cornelia Illie, Todd Sandel. Oxford, UK: John Wiley & Sons; https://www.researchgate.net/publication/284640256_Bilingualism_and_Multilingualism. (Vaadatud 28.05.2024).

Elshafie, Marwa, Mike W. Cole, Jie Zhang. 2023. "We Want Them All to Speak in English ... So, no Spanish": Preservice Teachers' Language Ideologies Towards Emergent Bilinguals. – *Journal of Education, Language, and Ideology* 1(1), 56–85; <https://doi.org/10.5281/zenodo.8365030>. (Vaadatud 28.04.2025).

Fitzsimmons-Doolan jt = Fitzsimmons-Doolan, Shannon, Deborah Palmer, Kathryn Henderson. 2017. Educator language ideologies and a top-down dual language program. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(6), 704–721. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1071776>. (Vaadatud 28.04.2025).

Gal, Susan. 1992. Multiplicity and contention among ideologies: A commentary. – *Pragmatics* 2(3), 445–449; <https://doi.org/10.1075/prag.2.3.08gal>. (Vaadatud 22.03.2025).

García, Ofelia, Angel M.Y. Lin 2017. Translanguaging in Bilingual Education. – *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Eds. Ofelia García, Angel M.Y. Lin, Stephen May. Springer International Publishing Switzerland, 117–130; https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9. (Vaadatud 16.06.2025).

Gazzola, Michele. 2023. Language Policy as Public Policy. – *Epistemological and Theoretical Foundations in Language Policy and Planning*. Eds. Michele Gazzola, Federico Gobbo, David Cassels Johnson, Jorge Antonio Leoni de León. Palgrave Macmillian, 41–71.

Giger, Markus, Marián Sloboda. 2008. Language Management and Language Problems in Belarus: Education and Beyond. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11(3-4), 315-339; <https://doi.org/10.1080/13670050802148715>. (Vaadatud 14.05.2025).

Gogolin, Ingrid. 2021. Multilingualism: A threat to public education or a resource in public

education? – European histories and realities. – *European Educational Research Journal* 30(3), 297-310; <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>. (Vaadatud 15.05.2025).

Gümnaasiumi riiklik õppekava. 2023; <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006>. (Vaadatud 26.04.2025).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2024. Keelekümblus; <https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/keelekumblus#keelekumblusprogramm--3>. (Vaadatud 26.04.2025).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2025a. Eestikeelsele haridusele üleminek; <https://www.hm.ee/uleminek>. (Vaadatud 29.03.2025).

Haridus- ja Teadusministeerium. 2025b. Haridusvõrk; <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/haridusvork>. (Vaadatud 26.04.2025).

Irvine, Judith T. 1989. When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. – *American Ethnologist* 16 (2), 248–267.

Kaveh, Y. M. 2022. Beyond feel-good language-as-resource beliefs: getting real about hegemonic language practices in monolingual schools. – *TESOL Quarterly* 56(1), 347–362; <https://doi.org/10.1002/tesq.3053>. (Vaadatud 28.04.2025).

Macías, Reynaldo F. 2016. Language ideologies and rhetorical structures in bilingual education policy and research: Richard Ruiz's 1984 discursive turn. – *Bilingual Research Journal* 39(3–4), 173-199; <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1230566>. (Vaadatud 14.06.2025).

Narva Vanalinna Põhikool. 2025. Põhiväärtused; <https://nvpk.ee/pohivaartused/>. (Vaadatud 26.04.2025).

Narva Keeltelütseum. 2025. Keelekümblus; <https://narvaki.edu.ee/et/text/keelekumblus-152/>. (Vaadatud 26.04.2025).

Narvaharidus. 2025. Kontakt; <https://narvaharidus.edu.ee/index.php/kontaktandmed>. (Vaadatud 25.04.2025).

Núñez ja Espinoza. 2019. Bilingual preservice teachers' initial experiences: Language ideologies in practice. *Journal of Latinos and Education* 18(3), 228–242; <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1386105>. (Vaadatud 28.04.2025).

Olev, Aivo, Tanel Alumäe. 2022. Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. – *Baltic J. Modern Computing* 10(3), 409–421; <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>. (Vaadatud 30.03.2025).

Panula, Tuuli, Aino Parviainen. 2016. *Opettajien Kokemuksia Valmistavan Luokan Opettamisesta [Teachers' Experiences on Teaching in Reception Classes]*. MA thesis. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.

Polese, Abel. 2010. The formal and the informal: exploring 'Ukrainian' education in Ukraine, scenes from Odessa. – *Comparative Education* 46(1), 47–62; <https://www.jstor.org/stable/40593206>. (Vaadatud 14.05.2025).

Põhikooli riiklik õppekava. 2024; <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002>. (Vaadatud 29.03.2025).

QCAmapp. 2025; <https://www.qcamap.org/ui/en/home>. (Vaadatud 30.03.2025).

Rozenvalde, Kerttu, Sanita Martena. 2025. The value of language skills in Latvia: From socio-economic inequality to multilingual awareness. – *Sociolinguistica* 38(1), 1–26; <https://doi.org/10.1515/soci-2022-0037>. (Vaadatud 14.05.2025).

Ruíz, Richard. 1984. Orientations in Language Planning. – *NABE Journal* 8(2), 15–34.

Silverstein, Michael. 1979. Language Structure and Linguistic Ideology. – *In The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Eds. Paul R. Clyne, William Hanks, Carol L. Hofbauer. Chicago Linguistic Society, 193–247.

Sjöblom, Sara. 2017. *Teacher Experiences of Supporting Bilingual Pupils and Bilingual Learning in Finnish and English Mainstream School Contexts*. MA thesis. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.

Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge.

Spolsky, Bernard. 2004. Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. – *Language Policy*. Bernard Spolsky. Edinburgh University Press, 1–15.

Spolsky, Bernard. 2009. Towards a theory of language management. – *Language Management*. Cambridge University Press, 1–9.

Spolsky, Bernard. 2021. Management Agencies and Advocates. – *Rethinking Language Policy*. Cambridge University Press, 127–153.

Statistikaamet. 2021. RL21434: RAHVASTIK EMAKEELE, SOO, VANUSERÜHMA JA ELUKOHA (HALDUSÜKSUS) JÄRGI, 31. DETSEMBER 2021; https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus__rel2021__rahvastiku-demograafilised-ja-etno

kultuurilised-naitajad__rahvus-emakeel/RL21434/table/tableViewLayout1. (Vaadatud 25.04.2025).

Zúñiga, Christian E. 2016. Between language as problem and resource: Examining teachers' language orientations in dual-language programs. – *Bilingual Research Journal* 39(3–4), 339–353; <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1242438>. (Vaadatud 28.04.2025).

Tarnanen, Mirja, Åsa Palviainen. 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. – *Language and Education* 32(5), 428–443; <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>. (Vaadatud 14.05.2025).

Tartu Ülikool. 2025. Eetikanõuete järgimine eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöodes 2025; <https://keel.ut.ee/et/loputoode-esitamine-ja-kaitsmine>. (Vaadatud 14.06.2025). Thoma, Nadja. 2022. Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. – *Language and Education* 36(5), 419–436; <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085046>. (Vaadatud 16.06.2025).

West, Sanna. 2016. *Förståelse genom Språklig Medvetenhet. Lärarperspektiv på Elever med Invandrabakgrund i den Finlandssvenska Grundskolan [Understanding through Language Awareness. Teacher Perspectives on Pupils with Migration Background in the Finland-Swedish Primary School]*. Licentiate thesis. University of Vaasa. Faculty of Philosophy.

Woolard, Kathryn A. 2020. Language ideology. – *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Ed. James Stanlaw. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc; <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>. (Vaadatud 22.03.2025).

Language Ideologies in Education: Language Teachers' Views on Multilingualism in Narva General Education Schools. Summary

This study examines language ideologies in the context of educational language policy, focusing on the city of Narva in northeastern Estonia. Narva's linguistic landscape is marked by a majority of native Russian-speaking students, while its schools are currently adapting to a state-mandated shift toward Estonian-language instruction.

The study investigates how language teachers in Narva general education schools understand and articulate multilingualism in relation to both their students and themselves. The research focused on teachers of Estonian, English, German, and Finnish, and sought to understand how their views reflect broader ideological orientations toward language.

The study was guided by three research questions: (1) How do teachers describe their students' language skills and learning strategies? (2) How do they characterize their own language competencies and learning experiences? (3) How are the possibilities for developing language learning perceived? The research employed a qualitative methodology, using semi-structured interviews with 12 language teachers. The data were analyzed thematically, with a theoretical framework grounded in language ideology theory and Ruíz's (1984) orientations in language planning.

The findings revealed that the teachers' language ideologies were mixed. Many teachers valued multilingualism and recognized the benefits of language immersion and cross-linguistic awareness. They acknowledged the presence of multiple languages in the school environment and often saw this as a pedagogical asset. However, they also expressed concerns about the dominance of Russian in the local context, which they believed hindered students' progress in learning Estonian and sometimes other foreign languages. The development of Russian language skills was not considered important, as the students already had it as their mother tongue. Some teachers generalized issues such as low motivation and poor discipline to entire classes, and there was limited awareness of students' full linguistic repertoires and interests.

Teachers differed in how they valued various language skills (e.g., oral vs. other skills) and in their views of the usefulness of language learning methods (e.g., immersion vs. traditional instruction). Teachers of the same language did not share the same views; sometimes even a single teacher held contradictory opinions. Their own language learning experiences also varied, with

some having acquired languages through immersion in natural environments and others through formal education.

The study concludes that while there is a strong appreciation for multilingualism among the interviewed general education language teachers, there is also a strong problem-based view of Narva's sociolinguistic environment. The findings suggest the need for further research involving language teachers in other regions of Estonia, as well as the inclusion of Russian language teachers in Narva, who were not part of this study. Additionally, classroom observations are recommended to better understand how language ideologies are enacted in everyday teaching practices.

Lisa 1. Uurimuse info- ja nõusolekuleht

Info- ja nõusolekuleht



TARTU ÜLIKOOL

Olete kutsutud osalema Tartu Ülikooli (TÜ) keeleteaduse magistrandi **magistriuurimuses**, mille eesmärgiks on kirjeldada üldhariduskoolide keeleõpetajate (eesti, vene, inglise, soome jt keelte õpetajate) vaateid keelele. Uurimuse alguses palutakse Teil täita lühike taustainformatsiooni **ankeet**, millele järgneb kuni 75-minutiline eestikeelne **intervjuu**. Intervjuu salvestatakse. Intervjuus, mis toimub Teie välja valitud kohas ja ajal, räägime Teie kogemustest õpetajana. Uurimuses osalemine on vabatahtlik.

Teie osalemine uurimuses jääb **konfidentsiaalseks**, mis tähendab, et Teie antud vastuseid ei seostata Teie isikuga. Salvestatud intervjuu aineist transkribeeritakse, st helifailid muudetakse tekstifailideks. Uurimuse käigus kogutud andmed on kaitstud vastavalt **isikuandmete kaitse seadusele**. Kui Teil on ettepanekuid ja/või küsimusi, võtke ühendust uurimuse tegija Katri Pajusaluga (katri.pajusalu@ut.ee).

Nõustun ~~Ei nõustu~~

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

Ees- ja perekonnanimi

Allkiri ja kuupäev

Lisa 2. Küsimuskava

Sissejuhatus

- Mis keeli oskate? (arutada ankeedi põhjal)
 - Mis tundus kasulik keelte õppimisel?
- Kirjeldage enda õpetajaks saamise teekonda ja siia kooli jõudmist

1. Enda ja õpilaste keele kirjeldamine

- Kirjeldage enda ... (eesti, inglise, soome vms) keelt. (keelt, mida õpetate)
- Kirjeldage õpilaste ... (sama, mis eelmises) keelt ja nende keeleoskuse plusse ja miinuseid. Millega saavad õpilased hästi hakkama ja milles peavad veel arenema?
- Mis keeleoskust veel teie klassiruumis on?

2. Õpilaste keeleressursside arvestamine

- Millistel viisidel te oma õpilaste keeleressurssidega arvestate?
- Kuidas läheb õpilastel keele omandamisega?
- Kuidas teised õpetajad nende keeleressurssidega arvestavad? Kas te teete koostööd?
- Mis on õppekavas kirjas (mälu järgi) keeleõppe kohta ja kuidas te suhtute sellesse?

3. Kooli lähenemine keeleõppele

- Milliseid kooli seisukohti olete märganud keeleõppe suhtes? Kas ja mida koolis tehakse, et arendada õpilaste keeleoskusi.
- Kui palju te lööte kaasa keeleoskusi arendavates tegevustes, mis on organiseeritud kooli või teiste õpetajate poolt?

Intervjuu lõpetamine

- Kas te soovite veel midagi lisada? (Kas midagi olulist/huvitavat jäi teie arust rääkimata?)
- Kui mul tekib lisaküsimusi, kas võin teiega peale intervjuud ühendust võtta? Kui jah, siis millist kanalit kasutate?

Lisa 3. Taustaandmete ankeet intervjuude juurde

Nimi:

Vanus (soovi korral kümnendi lõikes):

Sünnikoht:

Haridus:

Kohad, kus olete elanud ja õppinud:

Emakeel/-keeled:

Omandatud keeled:

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katri Pajusalu,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Keeleideoloogiad hariduses: Narva üldhariduskoolide keeleõpetajate vaated mitmekeelsusele“, mille juhendaja on Kerttu Rozenvalde, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

1) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

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

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

Katri Pajusalu

16. juuni 2025