

## SIHTKEELE KULTUURIRUUMIST LÄHTUVA IDENTITEEDI KASUTAMINE ALGTASEME VÕÕRKEELEÕPPES

Katrin Koorits, Merje Miliste

**Ülevaade.** Kuigi Eesti on innovatiivsete lahenduste poolest paljudes eluvaldkondades tuntust kogunud, toimub võõrkeeleõpe meie koolides ja ülikoolides tihti traditsioonilisel viisil. Selle tulemusena tunnevad õppijad hästi grammatikat ja sõnavara, kuid kommunikatiivseid oskusi napib. Üliõpilased on harjunud võõrkeeli õppima õpikutekste lugedes ja tõlkides, lünkharjutusi lahendades. Selline lähenemine asetab õppijad õpiprotsessis pigem passiivsesse rolli, mis ei soodusta loovat lähene-mist, õppijate autonoomsust ega avastuslikku momenti.

Selleks, et suurendada üliõpilaste suhtlemisoskust võõrkeeles, õppida paremini tundma sihtkeele kultuuriruumi ja tutvustada tava-pärasest erinevat õppimisviisi, viidi Tartu Ülikooli saksa keele algajate intensiivkursusel 2017/2018. õppeaastal läbi kaks semestrit kestev tegevusuuring, mille raames löid üliõpilased endile uue mängulise identiteedi, mis lähtus sihtkeele kultuuriruumist. Üliõpilaste tõhusa-maks kaasamiseks kasutati kursusel mitmeid tehnoloogilisi lahendusi (e-tugi, e-portfoolio).

Õppijate e-portfooliote sisu temaatiline analüüs näitas, et iden-titeedimuutuse kasutamine õppeprotsessis julgustab üliõpilasi saksa keeles vabamalt suhtlema ja on motiveeriv, aidates kaasa pingevaba sotsiaalse õpikeskkonna kujunemisele. Mänguline identiteedimuutus võõrkeeletundides toetab kursusel osalejate loovust ja suhtlemisoskuse arengut, võimaldab efektiivset ja vaheldusrikast keeleõpet ning aitab üliõpilastel paremini tundma õppida sihtkeele kultuuriruumi.

**Võtmesõnad:** keeleõpe, keeleomandamine, õppijate kaasamine, intensiivkursus, avastusõpe, saksa keel

## 1. Sissejuhatus

Eesti on maailmas oma uuenduslike lahenduste poolest paljudes eluvaldkondades esirinnas, kuid saksa keelt õpetatakse meie koolides enamasti siiski klassikaliste õppemeetodite järgi. Selle tulemusena valdavad õppijad küll hästi grammatikat ja sõnavara, kuid kommunikatiivsed oskused on tagaplaanil (Mere 2012: 48). Seda kinnitab ka 2011. a põhikooli lõpuklassides läbi viidud Euroopa keeleoskusuuring, mille raportist selgub, et õpilaste hinnangul oleneb hea lõpphinde saamine saksa keeles eelkõige sõnade ja grammatika heast tundmisest (Mere 2012: 29).

Nagu osutavad varasemad uurimused, võib kehv keeleoskus olla tingitud sellest, et õpitav sõnavara piirdub vaid õpikutes kirjapanduga ning loominguliseks lähenemiseks pole antud võimalust või puudub vastav soov nii õpilasel kui ka õpetajal. Nii kirjeldab Wolfgang Butzkamm (2007: 11) ühe sakslasest õpetajakoolituse praktikandi imestust Inglismaal, kus kõik tema õpilaste emad olid elukutselt sekretärid ja isad mehhaanikud. Ent just need elukutsed olid ära toodud võõrkeeleeõpikus. Teisele praktikandile torkas silma, et kõikidel õpilastel klassis olid samad hobid, nende aiad nägid ühesugused välja ja kõik kulutasid oma taskuraha samade asjade peale. Kõige markantsem näide Butzkammi artiklis on õpilasest, kes oma tuba kirjeldades kasutas õpikust pärit sõna “põrandalamp” (sks *Stehlampe*). Kui õpilasel paluti konkreetsemaks minna, siis polnud tal aimugi, mida “põrandalamp” tegelikult tähendab. Saades sõna tähenduse teada (ingl *standard lamp*), tuli hoopiski vastuseks, et tema toas sellist lampi polegi (Butzkamm 2007: 11). Sarnaseid näiteid võib tuua ka Tartu Ülikooli saksa keele algajate tundidest, kus rühmakaaslasega dialooge pidades ja õpikutekste aluseks võttes räägitakse asjadest ja tegevustest, millel üliõpilaste päris eluga seost pole.

Kuna eelnev keeleõppekogemus on õppijatel strateegilise pagasina kaasas (Hufeisen 2003), kalduvad üliõpilased ka järgnevaid võõrkeeli õppima traditsioonilisel ja turvalisel moel, mis seisneb enamasti õpikutekste lugemises ja tõlkimises, lünkharjutuste lahendamises jne. See omakorda asetab nad õpiprotsessis pigem passiivsesse rolli, sunnib lahendama etteantud harjutusi, pärsib loovat lähenemist ja õppijate autonoomsust ega soodusta avastuslikku momenti ehk on vastuolus nüüdisaegse õpikäsitusega (HTM, TLÜ, TÜ 2017, Põlda, Aava 2016, Tammeleht 2016, Heidmets jt 2017).

Üliõpilaste suhtlemisoscuse suurendamiseks saksa keeles, sihtkeele kultuuriruumi paremaks tundmaõppimiseks ja selleks, et tutvustada tavapärasest erinevat õppimisviisi, viidi Tartu Ülikooli saksa keele algajate intensiivkursusel 2017/2018. õppeaastal läbi kaks semestrit kestv tegevusuuring, mille raames löid üliõpilased endile uue sihtkeele kultuuriruumist lähtuva identiteedi.

Uue identiteedi kasutamist võõrkeeleeõppes toetab konstruktivistlik õpiteooria. Konstruktivistlikul teadmuskäsitusel põhinev õpetamis- ja õppimisprotsess on õppimiskeskne ega tunnusta teadmiste passiivset omandamist (Krull 2001, Heidmets jt 2017). Õppimise tulemuslikkuse saavutamiseks asetatakse õppijad aktiivsesse ja iseseisvasse rolli, jättes neile suure osa valikute tegemistest ning arvestades õppijate huvidega (Glaserfeld 2018: 23–56). Konstruktivistliku õpikäsituse järgi aitab õpetaja rakendada õppijatel uudishimulikkust, algatada arutelusid kaasõpilastega ja julgustab õpilasi avastama informatsiooni iseseisvalt (King 1993, Löfström 2008). Sellise õppimise põhialuseks on avastamine: õppijad omandavad teadmisi

efektiivselt, konstrueerides oma reaalsuse ise (Schapel 1999). Konstruktivistliku paradigmaga haakub avastusõppe idee (Forkel 2009). Krulli (2001) ja Jaani (2012) järgi kindlustavad avastuslikud õppemeetodid paremini kui tavaõpe süvenemise õppematerjali ning selle parema omandamise. Keeleõppes rääkides õpib õppija keelt omas tempos, avastades uut informatsiooni autentse materjali põhjal ning vastutades ühtlasi ise oma teadmiste eest (Singavarelu 2012).

Uue identiteedi kasutamine valiti põhjusel, et mängulisus innustab õppijaid olema õpiprotsessis loovad ja autonoomsed (Elis 2015: 89). Üliõpilaste tõhusamaks kaasamiseks kasutati mitmeid tehnoloogilisi lahendusi (kursuse e-tugi Moodle'is, e-portfoolio). Tegevusuuring keskendub küsimusele, mil moel toetab sihtkeele kultuuriruumist lähtuva identiteedi kasutamine keeleõppes suhtluspädevuse kujunemist ja saksakeelsete maade kultuuriruumi tundmaõppimist. Artikkel annab esmalt ülevaate senisest algajate saksa keele intensiivõppe korraldusest, keskendub siis tegevusuuringu kirjeldusele ning tulemuste analüüsile.

## 2. Uurimuse kontekst

Tartu Ülikooli saksa keele ja kirjanduse erialale on alates 2007. aastast võimalik sisse astuda ka ilma eelneva saksa keele oskuseta eesti keele või eesti keel teise keelena riigieksami (25%) ning erialakatse (75%) alusel. Igal aastal alustab osa saksa keele ja kirjanduse eriala üliõpilasi oma õpinguid saksa keele oskuseta. Neile näeb õppekava ette kahe semestri pikkust saksa keele intensiivkursust (24 EAP-d, 8 akadeemilist tundi nädalas). Pärast selle kursuse läbimist peaks üliõpilasel olema keeletase, mis võimaldab tal osaleda saksakeelsetes erialaseminarides (soovitavalt B1 Euroopa keeleõppe raamdokumendi järgi).

Esimese õppeaasta lõpus sooritatud keeletaseme eksami tulemused kinnitavad, et enamik üliõpilasi antud tundide arvu jooksul tavapäraseid võõrkeeleõppe tegevusi rakendades B1 keeletaset ei saavuta. Kuna praeguste ressursside juures pole võimalik võõrkeeletundide arvu suurendada, on tulemuseks hilisemad õpiraskused, motiivatsiooni vähenemine, mõnikord ka õpingutest loobumine või eriala vahetamine, kui kolmandal semestril liitutakse loengutes ning seminarides üliõpilastega, kellel on B1 või sellest kõrgem keeletase juba sisseastumisel olemas.

Saksa keele intensiivkursust on varasemalt kahasse õpetanud kaks saksa keelt võõrkeelena rääkivat õppejõudu. Tegevusuuringu raames kaasati õppeprotsessi 2017/2018. aasta sügis- ja kevadsemestril ühe õppejõuna saksa keelt emakeelena rääkiv Saksa Akadeemilise Välisvahetusteenistuse (sks DAAD) lektor. Muutus oli ajendatud soovist tõhustada üliõpilaste suhtlusoskust saksa keeles ja tuua sihtkeele kultuuriruumi klassiruumi.

Oluline on ära märkida, et saksa keele intensiivkursusel õpivad peale saksa filoloogia üliõpilaste ka teiste erialade üliõpilased erinevatelt õppetasetelt. Nende osakaal 2017/2018. õppeaastal oli 76%. Kokku osales saksa keele intensiivkursusel 2017/2018. aasta sügissemestril ehk õpetatava aine esimeses osas 23 erineva emakeelega üliõpilast: 18 üliõpilase esimene keel oli eesti keel, neljal üliõpilasel vene keel ning üks üliõpilane määratles end soome-inglise kakskeelsena. Kevadsemestril oli osalejaid 20, kellest 19 osales ka sügissemestri kursusel ning neile lisandus üks uus üliõpilane.

### 3. Tegevusuuringu teoreetilised lähtekohad

Keelt defineeritakse enamasti kui märkide süsteemi ja kommunikatsioonivahendit, seda ka võõrkeeleeõppes. Siiski on arusaamine keeleoskusest aja jooksul muutuv. Tänapäevase keeleõppes valdavaks saanud kommunikatiivse lähenemisviisi järgi mõeldakse keeleoskuse all eeskätt “oskust võõrkeelses keelekeskkonnas oma vajaduste piires toime tulla” (Hausenberg jt 2003: 8). 20. sajandi lõpus ilmub keele omandamise ja õppimise alasesse kirjandusse omandamise metafoori kõrvale ka osalemise metafoor (Pavlenko, Lantolf 2000: 155). Osalemise metafoori järgi ei tähenda uue keele õppimine pelgalt uute sõnade, foneetika ja grammatika omandamist ning üksikute osaoskuste (kuulamine, rääkimine, kirjutamine ja lugemine) arendamist. Pigem tähistab see uue isiksuse kujunemise protsessi. Seejuures ei täida omandatud ning õpitud keeled pelgalt suhtluseesmärkide saavutamist, vaid inimene määratleb end keel(t)e kaudu.

Identiteet on üks levinumaid ja hajusamaid mõisteid, seega eksisteerib ka väga erinevaid identiteedikäsitlusi ja -teooriaid. Harald Haarmanni (1996: 219) järgi on identiteet kultuurist ja keelest kõrgemal tasandil asuv kategooria. Martin Ehala identiteediteooria järgi on iga identiteet oma olemuselt märk selle keeleteaduslikus tähenduses ja “identiteet ei ole mitte see, mis me oleme, vaid midagi, mis meil on, ..” (Ehala 2018: 137). Et omandada üht või teist identiteeti, peab inimene suutma kogu oma olemusega autentselt väljendada niihästi selle identiteedi tähistaja kui ka tähistatava poolt (Ehala 2018: 78–80). Narratiivne identiteet on lugu, mille kaudu inimene ise kirjeldab seda, kuidas temast on saanud see, kes ta on (Ehala 2018: 166–169). Keeleõpe aitab oma identiteeti tundma õppida (Kramsch 2007). Võõrkeeleeõppe kontekstis on tegemist õppija keeleliste identiteetide laienemisega, kus oma ja sihtkeele kultuuriruumidega samastumine loovad omamoodi hübriididentiteedi. Sellest tulenevalt on võõrkeeleeõppe ülesanne anda üksikisikule narratiivse identiteedi konstrueerimise võimalusi koos eneserefleksiooniga keelelise ja kultuurilise identiteedi loomise protsessis (Burwitz-Melzer 2013).

Ut identiteeti võõrkeeleeõppes on varasemalt kasutatud nii sugestopeedias kui ka draamapedagoogikas. Sugestiooni mõju õppimisprotsessile, eelkõige võõrkeeleeõppe kontekstis on uurinud bulgaaria teadlane Georgi Lozanov. Sugestiivõppe (ingl *superlearning* või *accelerated learning*) eesmärk on õpitu kohene kasutamine, kusjuures sisu on esialgu olulisem kui vorm ning vigadele tähelepanu ei pöörata. Vigu hakatakse parandama hiljem. Lozanovi järgi vähendab selline pingevaba protsess valesti rääkimise hirmu ning soodustab võõrkeele omandamist (Lozanov 1978: 46–47). Sugestiooni mõiste hõlmab teisi õppimisprotsessi toetavaid tegureid, nagu õppimiskeskonna muutmist õppijasõbralikumaks, mis tähendab näiteks toolide ja laudade teistsugust paigutust klassiruumis, taustamuusika ja illustreerivate õppematerjalide kasutamist seintel, sobivat valgustust jne. Sugestopeedilisi õppemeetodeid on Eestis edukalt varem kasutatud eesti keele võõrkeelena ja soome keele õpetamisel (Nikitina 2010). Samas on sugestopeedilist lähenemist võõrkeeleeõppes kritiseeritud igapäevaste suhtlussituatsioonidega piirdumise ja kultuuridevaheliste aspektide puudumise pärast (Thaler 2012: 150).

Draamapedagoogika (ingl *drama in education*) all mõistetakse terviklikku võõrkeeleeõpet (sks *Ganzheitliches Lernen*), kus draamakunst (eelkõige teater), aga samuti teised kunstivormid nagu film, rollimängud, *performance* jne, on

inspiratsiooniallikaks pedagoogiliste eesmärkide saavutamisel (Schewe 2017: 49). Elis (2015: 89–115) annab ülevaate sellest, kuidas draamapedagoogilised võtted, sh rollimängud ja dialoogid aitavad kaasa kommunikatiivsete oskuste arengule ning rõhutab seejuures uue identiteedi kasutamise efektiivsust. Kuna võõrkeelne suhtlus eeldab julgust ja teatud riskivalmidust keelelistes ebakindlates situatsioonides osalemisel, võib uut identiteeti mõista kui kaitset oma päris identiteedile ja isikule (Elis 2015: 94). Täpsustuse mõttes olgu lisatud, et tegemist on simulatsioonidega, mis erinevalt rollimängudest on pikemaajalised pedagoogilised projektid, kus õpilased loovad õpetaja kaasabil endile pikemaks ajaks väljamõeldud karakterid koos kokkulepitud tegevuskoha ja fiktiivsete identiteetidega (Elis 2015: 97).

Mängulise identiteedi kasutamine võõrkeeleõppes on alguse saanud Prantsusmaalt. Meetodit nimega *Simulation Globale* kasutati esmakordselt 1970. aastate lõpupoole prantsuse keelt võõrkeelena õpetamisel. Kui esialgu katsetati seda ainult edasijõudnud õppijate peal, siis 1990-ndate alguses ka algajate kooliõppes (Sippel 2003: 37). *Simulation Globale* on aktiivsele tegevusele suunatud võõrkeele õppimise- ja õpetamise meetod, kus õpilased võtavad endale pikemaks perioodiks uue väljamõeldud identiteedi, luues endale fiktiivse maailma (Maak 2011: 553). Eesmärk on suulise ja kirjaliku võõrkeeleoskuse harjutamine siduda loovusega ja nende oskuste võimalikult autentne praktiseerimine. Identiteet selle raames – nii päris kui fiktiivne – ei ole midagi kindlat ja muutumatut, vaid dünaamiline protsess, mis võimaldab loominguulist tegelemist sihtkeelega (Meixner 2001: 52).

Meetodi loojate Francis Yaiche (1993), Jean-Marc Caré (1980) ja Francis Debyser (1986) arvates sobisid sellisteks fiktiivseteks kohtadeks rohkem või vähem kinnised ja piiritletud ruumid, nagu korterelamu, noortelaager, õpetajate tuba, hotell, reisil olemine jne. Kui näiteks simuleeriti reisil olemist, oli esimese sammuna vaja kokku leppida koht, olgu selleks siis reisibuss, pikamaalend, kruisilaev või hoopiski palverännak. Edasine tegevus nägi ette fiktiivsete identiteetide loomist näiteks kruisilaeva kokana, kelnerina, miljonäriprouana jne. Selles faasis ja juba kindlas kontekstis hakkasid õpilased väljendama endid nii suuliselt kui ka kirjalikult, mõeldes välja mängulise suhtluse situatsioone (kelner tutvustab menüüd, ettevalmistused maale minekuks jne). Kolmandas ehk viimases faasis olid lubatud õpetaja või õpilaste algatatud spontaansed vahejuhtumid, nagu lähenev torm, kadunud reisija pärast maalt naasmist jne (Mertens 2017: 304–305).

Uue identiteedi loomise näiteid *Simulation Globale* meetodiga leiab Saksamaalt (Sippel 2003), Hollandist (Groenewold 1997, 2005) ja Inglismaalt nii laste kui ka täiskasvanute keeleõppes (Levine 2004). Uue identiteedi loomise juurde kuulub nime-, mõnikord ka soomuutus, isikuomaduste ja välimuse kirjeldamine. Võõrkeeleõppe seisukohast lähtudes taandub kõik sellele, et mida rohkem teemasid identiteedi väljaarendamisel lisandub, seda enam suureneb õpilaste väljendusoskuse vajadus (Reising 1999: 35).

#### 4. Tegevusuuringu kirjeldus: uus identiteet klassiruumis

Lähtudes varasemates uuringutes antud soovitudest (Wetteman 2007), pöörasid õppejõud esimese asjana enne semestri algust tähelepanu klassiruumi õppija-sõbralikuks muutmisele: lauad-toolid paigutati kolmestesse gruppidesse, seintele riputati saksakeelsed plakatid ja väljendid, osteti korktahvel, kuhu hiljem riputati üles tunnis tehtud ülesanded. Enne tunni algust mängis ruumis saksa raadiojaam, kust sai kuulda kas muusikat või uudiseid. Kõik need klassiruumis tehtud muutused olid ajendatud soovist tekitada n-ö saksakeelne maailm.

Erinevalt varasemalt tehtud uuringutest, kus õppijad valisid nii ees- kui ka perekonnanime välja ise (Groenewold 2005: 520), said käesolevas tegevusuuringus osalevad üliõpilased endale uue saksapärase eesnime, näiteks Hans, Emilia või Camille loosi teel. Uue perenime ja päritolumaa (Saksamaa, Austria, Šveits või Luksemburg) valisid nad juba ise. Esimestes tundides piirduski identiteedimuutus vaid nime ja päritoluga ning üliõpilasi kutsuti tundides nende uute nimede järgi. Hiljem lisandusid vastavalt käsitletud teemadele ülejäänud aspektid (perekond, hovid, kooliaeg, töökogemus jne). Kursusel kasutusel oleva õpiku teemade piires ja näidisdialoogide eeskujul konstrueerisid üliõpilased oma ainulaadse biograafia, mida tutvustati kaasüliõpilastele nii dialoogi kui ka monoloogi vormis.

Paralleelselt uue identiteediga oli kasutusel ka üliõpilaste päris identiteet, sest kõikides tegevustes, sh kursuse aluseks oleva õpiku ülesannetes ja harjutustes polnud mõistlik kasutada uut identiteeti. Sellisteks ülesanneteks olid näiteks grammatikareeglite tuletamine ja kodutööde analüüs.

Lisaks auditoorsele õppele toetas üliõpilasi kursuse e-tugi Moodle'is ehk tegemist oli kombineeritud õppega. Moodle'i keskkonna kaudu said üliõpilased juurdepääsu lisamaterjalidele (grammatikareeglid, tabelid, laulud jne), puudumise korral leidsid sealt informatsiooni tunnis tehtu kohta ning ühtlasi oli see kodutööde (tekstid, postkaardid, meilid, uue identiteediga seonduv) esitamise üks vahenditest. Pärast iga teema läbimist kirjutasid üliõpilased teemakohase teksti portfooliosse. Õppejõud tegid pärast tekstide lugemist kokkuvõtteid uutest sõnadest ja väljenditest ning andsid eelkõige positiivset tagasisidet suulises vormis. Seejärel jagati üliõpilastele vigaste lausetega töölehed, et nende üle ühiselt arutleda ja vigadest õppida. Arutelu põhjal pidid üliõpilased oma tekstid portfoolios üle vaatama, parandama ja täiendama. David Little (2010) järgi on õpimapp kolm funktsiooni: õpiprotsessi struktureerimine, nii õppimise tulemuste kui ka protsessi dokumenteerimine ning õpitulemuste esitamine. Seega aitab õpimapp õppijal selgusele jõuda oma eesmärkides ja (õpi)vajadustes ning soovides, võimaldab tal jälgida ning planeerida oma arengut, väljendada oma isikupära ja loominguilisust. Lisaks toetab õpimapi kasutamine õppija õpikogemuste ja -tulemuste refleksiooni, kasvatab õppija aktiivsust ja autonoomsust, mis tähendab, et õpilane juhib ise oma õppimist (Meeus jt 2004). Refleksiooni ülesandeid täites võisid üliõpilased kasutada oma emakeelt (eesti, vene, inglise, soome).

## 5. Tegevusuuringu andmete kogumine ja analüüs

Tegevusuuringu andmestiku moodustavad kaks Moodle'i keskkonnas asuvat kirjallikku küsitlust, millele vastasid 23 üliõpilast samas keskkonnas asuvas e-portfoolios. Sissekandeid analüüsiti temaatilise analüüsi abil (Ryan, Russell 2003). Induktiivne analüüsimeetod valiti põhjusel, et see võimaldab andmeid analüüsida tsükliliselt (Feldmeier 2014: 258) ja seda võib kasutada paljude erinevate teoreetiliste raamistikega. Samas annab see väga avatult edasi küsimustele vastajate kogemusi, arvamusi ja tegelikkust (Braun, Clark 2006: 81).

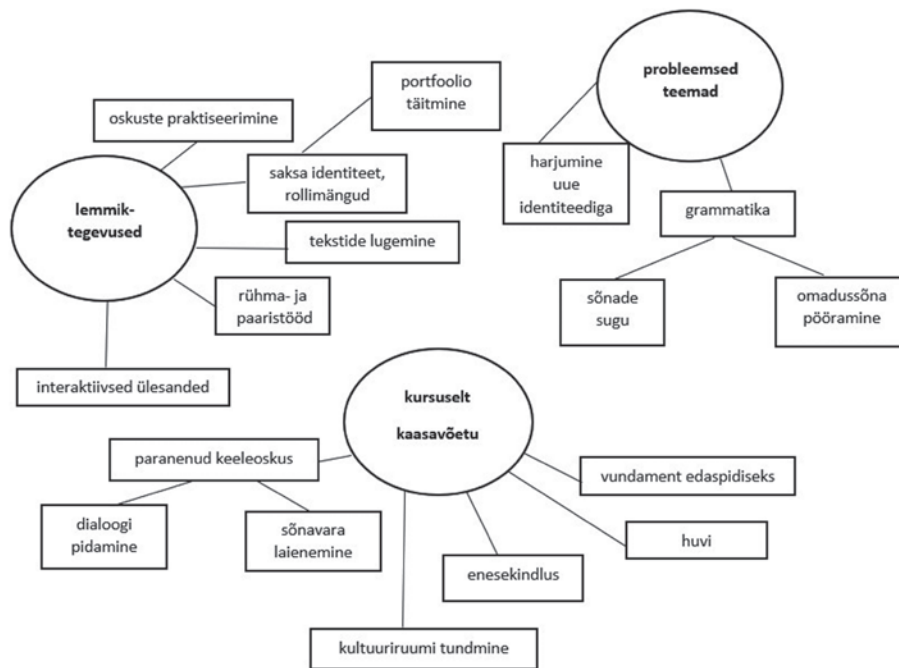
Küsitlusi tutvustati õppijatele mõlema semestri esimestes tundides ja neile teatati kuupäevad, mis ajaks vastuseid oodatakse. Vastati tunnivälisel ajal ja õppijale kõige mugavamas keeles, sest nagu eelnevalt mainitud, osales kursusel erineva emakeelega üliõpilasi. Küsimused olid mõlemal semestril samad ning nende abil sooviti saada tagasisidet kogu kursuse kohta (*Milliste raskustega puutusin kokku? Kuidas neid lahendasin? Kas kursus vastas minu ootustele? Mis oleks võinud teisiti olla? Mida arvan uuest identiteedist? Mil määral aitas uus identiteet kaasa suhtlusoskusele saksa keeles? Kuidas iseloomustan iseenda aktiivsust ja osalemist kursusel? Mis mind üllatas? Mida ma kodutöid tehes õppisin?*). Eelkõige huvitas kursuse läbiviijaid uue identiteedi temaatika. Enamik vastajatest kirjutas vabas vormis ja rohkemgi kui küsitud, vaid mõned üksikud juhendusid ainult etteantud küsimustest.

Andmete analüüsimist alustati küsitluste vastuste korduva lugemisega (ingl *repeated reading*), leidmaks avatud kodeerimise kaudu vastustes olevad teemad või mustrid. Pärast märkmete tegemist (käsitsi ja paberil) analüüsiti kogu andme hulka süstematiseeritud teemade alusel uuesti (Braun, Clark 2006: 90). Kolmandas etapis kaasati usaldusväärse suurendamiseks kaasuuriija. Pärast põhjalikku teemade identifitseerimist ja tulemuste analüüsi joonistus välja temaatiline kaart, milles on kolm põhilist teemat: lemmiktegevused, probleemsed teemad, kursuselt kaasavõetu. Teemad kujunesid välja sageduse alusel, mis tähendab, et üle poole vastanud üliõpilastest tõstsid esile just neid temaatilisel kaardil illustreeritud märksõnu. Analüüsi tegemisel võeti arvesse Virginia Brauni ja Victoria Clarke'i (2006: 86) soovitusi mitte lähtuda teemade identifitseerimisel ainult küsitlustes või intervjuudes etteantud küsimustest, sest vastasel korral jääb analüüs pinnapealseks või halvimal juhul ei toimu üldse analüüsi.

Tulemustes esitatakse tekstinäiteid üliõpilaste e-portfooliotest lähtudes konfidentsiaalsuse põhimõttest.

## 6. Tulemused

Analüüsi tulemused jagunevad kolme põhiteema vahel (temaatiline kaart).



Joonis 1. Teemaline kaart

### 6.1. Lemmiktegevused seoses uue identiteediga

Läbi kahe semestri kasutusel olev sihtkeele kultuuriruumist lähtuv mänguline identiteedimuutus kinnitas, et see võte võimaldab üliõpilastel olla loomingulisem ja vabam ning julgustab neid erinevatel teemadel kaasa rääkima.

- (1) See oli hea idee. Mul on hea fantaasia. Kirjutamine identiteedist on parem kui kirjutamine ülikoolist. Igal inimesel on originaalne tekst ..
- (2) Väga vahva oli, et sai endale saksa identiteedi määrata ning tänu sellele sain vabamalt elust kirjutada ja rääkida või oma unistusi selles identiteedis kajastada ..
- (3) Mulle meeldis, et pidime mõtlema endale uue identiteedi. See võimaldas kasutada ülesannete puhul rohkem loovat mõtlemist ning kui ette kujutada, et ise seal elada, oli näiteks mõne Saksamaa linna kohta uurimine palju põnevam. See oli samuti hea, et räägiti ka Austriast ja Šveitsist, mitte ainult Saksamaast ..

Üliõpilaste uue identiteediga kaasnenud lemmiktegevused olid seotud praktiliste ülesannetega. Paljud neist olid arvamisel, et rohked paaris- ja rühmatööd ning interaktiivsed ülesanded aitavad keele kasutamist reaalsetes olukordades õppida. Leiti, et tundides oli võimatu väsida, kuna tegevused vaheldusid pidevalt ning lisaks võimaldas intensiivkursuse mänguline formaat olla pidevalt "lainel".



- (4) Antud kursuse parimaks osaks peangi praktilisi ülesandeid ja vestlusi läbi mänguliste olukordade. Tänu sellele kursusele tekkis mul julgus saksa keeles suhelda ja ma soovin seda edaspidi veel palju teha ..
- (5) Mulle meeldis, et me palju mängisime, vaatasime videoid ning kuulasime laule. Kõik see aitas kaasa keele omandamisele ..
- (6) Peamiseks kursuselt saadud võiduks peaksin paremat arusaamist saksa keele grammatikast ja lauseehitusest. Sellele aitas suuresti kaasa ka pidev suuline suhtlus ja paaristöö, sest paberile võib kodus igasuguseid ilusaid jutte kirjutada, aga neid (peast või märkmete põhjal) läbi rääkides jõuab kohale see vajalik tunnetus ..

Lisaks praktilistele harjutustele võib täheldada üliõpilaste suurt huvi võõrkeelsete tekstide lugemise vastu. See näitab, et uue identiteedi jaoks iseseisvalt materjali otsimine tekitas üliõpilastes huvi saksakeelsete maade kultuuri vastu ja neil oli võimalus tutvuda nende riikide kultuuri ja muude aspektidega.

- (7) Väga meeldib, et paar korda on antud väheke pikemaid tekste lugeda, kus idee ei ole mitte sõna-sõnalt tõlkimine, vaid pigem sisust aru saamine. See on huvitavam ning samas ka arendavam, kui mitmed muud ülesanded. Neid tekste lugedes peangi rohkem keskenduma nendele sõnadele, mida tean ja nii sisust aru saama ..
- (8) Lugemisharjutused saksa ajakirjast olid samuti kasulikud ..
- (9) Kõige rohkem aga tundsin, et lugemisoskus paranes, sest lugesime sel semestril üsna palju, saksakeelne raamat oli väga meeldiv. Olin üllatunud kui hästi tekstidest juba aru saan ..

## 6.2. Kursuselt kaasavõetu

Avaram teemadering ja suurem leksikaalne ning kultuuriline pagas on sihtkeele identiteedi kasutamise kaasnevaid positiivseid külgi käesolevas tegevusuuringus. Arvati, et selline moodus on kindlasti põnevam ja kasulikum erinevate sõnade omandamisel, kui lihtsalt enda rutiinist rääkimine.

- (10) Identiteedi teema oli huvitav ka selles osas, et sai tunduvalt laiemalt mõelda, kui lihtsalt endast rääkides – ei olnud võimalust ka viilida ja öelda iga küsimuse peale, et “Ich bin Studentin, ich arbeite nicht und ich habe keine Zeit für Hobbys” ..

Läbi uue identiteedi oli võimalik kirja panna n-ö unistuste elu. Järgnev väljavõte on eesti keelde tõlgitud õppija e-portfolioist:

- (11) Minu nimi on Camille Dunker. Olen 25-aastane ja pärit Heidelbergist, aga ma elan Karlsruhe koos oma kihlatuga. Meil ei ole praegu lapsi, aga meil on kaks armast koera. Olen arst ja töötan Karlsruhe ühes meditsiini-keskuses. Mulle meeldib Saksamaal elada. Minu hobid on iluuisutamine, käsitöö ja sukeldumine. Aga samuti ma loen, teen süüa, matkan ja pildistan meelsasti. Vabal ajal teen sporti ja maalin oma ateljees. Elan Karlsruhe. Karlsruhe asub Saksamaa lõunaosas, Münchenist läänes ja Stuttgartist põhjas. Minu aadress on Erzbergerstrasse 23, Karlsruhe ..

Lisaks Karlsruhest pärit arst Camille Dunkerile istusid auditooriumis veel Lüneburgi kohvikupidaja Emma Köhler, Münchenis elav tõlkija Emilia Hoffmann ja paljud teised. Neil kõigil oli oma lugu, mis sisaldab informatsiooni mitte ainult uue mina, vaid ka väljamõeldud pereliikmete, nende elukutsete ja hobide kohta. Nii näiteks oldi abielus samasoolise ehitusinseneriga ja hoolitseti ühiselt kassi ning akvaariumikalade eest.

Uus identiteet pani üliõpilasi otsima infot Saksamaa, Austria, Šveitsi ja Luksemburgi linnade kohta ning võimaldas õppida tundma sihtkeele kultuuriruumi.

- (12) Enda identiteedi ülesehitamisel oli huvitav uurida, milline oli mu “kodulinna” ajalugu, mida seal tähistatakse jne.

Ühe olulise tulemusena dokumenteerivad üliõpilased enesekindluse kasvu. Sellest võib järeldada, et sihtkeele kultuuriruumist lähtuva identiteedi kasutamine keeleõppes soodustab suhtluspädevuse kujunemist.

- (13) Kui päris aus olla, siis olen ma alati uskunud, et pole keelte õppimises kuigi andekas. Ometi olen ma kõigest 10 kuuga suutnud absoluutselt nullist tõusta tasemele, mille üle võiks uhke olla. Eriti tundsin ma erinevust siis, kui ma märtsis Saksamaale reisisin. Kui enne ei suutnud ma mitte ühtegi mõtet iseseisvalt edastada, siis nüüd suutsin ma ilma kõrvalise abita, vaid saksa keele baasil Mannheimi reisida, seal vastavad asutused üles leida, ringi reisida, poodlemas käia, süüa tellida, teekonna juhiseid küsida jms ..
- (14) Tänu sellele kursusele tekkis mul julgus saksa keeles suhelda ja ma soovin seda edaspidi veel palju teha ..
- (15) Arenes oskus saksa keeles suhelda, kuigi tööd on sellega veel ikka vaja teha ..

Kursuselt kaasavõetu sisaldas küsitluste andmetel paranenud keeleoskust, mis tähendas laienenud sõnavara ja dialoogi pidamise oskust.

- (16) Selle kursuse jooksul suutsin jälle palju paremini rääkima õppida. Täitsin oma seatud eesmärgid ja ootused: õppisin moodustama põimlauseid, .. Laiendasin oma sõnavara riietuse, tervise, kehaosade, ilma, perekonna, reisimise ja meedia teemadel, ..

Paljud üliõpilased tundsid saavutatu üle uhkust ja jätkuvat huvi saksa keele, kultuuri ja ajaloo vastu.

- (17) Pean saksa identiteediga tegelemist päris toredaks õppemeetodiks. Mulle meeldib see, sest saan kasutada oma loomingulist mõtlemist ja fantaasiat, saan õppida Saksamaa ja saksa kultuuri kohta iseseisvalt ja uurida just neid aspekte, mis mind isiklikult huvitavad..
- (18) Minu motivatsioon saksa keelt õppida püsib endiselt ja keele õppimine on minu jaoks saksa kultuuri, ajalugu ja elustiili veelgi huvitavamaks muutnud ..

Õppeaine suuline lõpueksam andis tunnistust sellest, et üliõpilased tundsid ennast pingelises situatsioonis sundimatult ja vabalt, reageerisid kiiresti küsimustele ning konstrueerisid spontaanseid ja huumoriga vürtsitatud dialooge.

### 6.3. Probleemsed teemad

Uus identiteet võib õppeprotsessi alguses tekitada õppijates ebakindlust. Näiteks oli kursusel üliõpilane, kes esmalt kahtles, miks uut nime ja sellega kaasnevat vaja on, kuid hiljem harjus ta sellega.

- (19) Alguses ei saanud aru, miks seda on üldse vaja, aga praegu väga meeldib. Juba ise hakkab uskuma, et olen see teine saksa inimene ..

Negatiivse poole pealt märgiti ära, et sihtkeele kultuuriruumi identiteetiga seonduv võib vahetevahel tekitada segadust, näiteks kuhu mis nimi kirjutada, kellena esineda ja kelle kohta ülesandeid kirjutada. Ühele üliõpilasele ei meeldinud tema eesti ja saksa nime läbisegi kasutamine tunnis ja ta oleks tahtnud rohkem tegeleda oma väljamõeldud identiteediga, sest see aitas tal paremini saksa keele lainele ümber häälestuda. Seega tuleb märgulise identiteediga seonduv väga hästi läbi mõelda ja selle kasutamine õppetöös nõuab kokkulepitud reegleid, kui sarnase mudeli järgi võõrkeeleõpetust algajate intensiivkursuse rühmas jätkata.

Lisaks eelmainitule leiab probleemsete teemade hulgast tähelepanekuid grammatika, saksakeelsete nimisõnade soo keerukuse ja omadussõna pööramise teemadel, mis käesoleva tegevusuuringu kontekstis ei vaja lahtikirjutamist ega analüüsi.

Õppejõu seisukohast lähtudes oli semestri alguses probleeme nimede meeldejätmisega, sest iga üliõpilase taga oli kaks nime ning mõlemad oli oluline teada. Esiteks selleks, et kutsuda üliõpilasi tunnis uue nime järgi ja teiseks, et märkida puudujaid Moodle'is, kuhu õppeinfosüsteem kannab üliõpilased üle nende pärisnimede järgi. Alguses võttis aega õpilaste tulemuste kirjapanemine, sest ka see eeldas ühtset nimede süsteemi. Lõpuks otsustati nimekirja kasuks, kuhu kirjutati kaldkriipsuga mõlemad variandid. Selline süsteem töötab nimede meeldejätmisel väga hästi. Samamoodi nagu osale üliõpilastele oli keeruline kahe erineva nime vahelduv kasutamine, oli ka õppejõuna mõnikord keeruline otsustada, missugust identiteeti teatud ülesannete puhul kasutada. Sellist ebakindlust dokumenteeris üks üliõpilane oma e-portfoolio järgmiselt:

- (20) Mõned ülesanded olid veidi konarlikud, aga kuna kõik tundus üsna katsetamisfaasis olevat, polnud see minu jaoks probleem ..

Siin näeme lahendusena õppejõupoolseid konkreetseid tööjuhiseid. Eespool nimetatud probleemid olid ainsad selle tegevusuuringu kitsaskohad. Kõik ülejäänud oli motiveeriv mõlemale osapooltele, nii õppejõududele kui ka üliõpilastele:

- (21) Ometi on tänu saksa keele õppimisele hakanud ka minu muud tulemused paranema, sest olen jälle avastanud õppimisest tuleva naudingut. Samuti sain ma enda jaoks teada, et saksa keel on väga keeruline keel, kuid see mind ei hirmuta, vaid annab rohkem motivatsiooni selle selgeks õppimiseks ja omandamiseks ..
- (22) Uue identiteedi loomine oli suurepärane mõte ja aitas suuresti kaasa keele kinnistumisele. Soovitan soojalt seda ka edaspidi teha!

## 7. Kokkuvõte

Mängulise identiteedimuutuse kasutamine võõrkeeletunnis pikema perioodi jooksul (kaks semestrit) võimaldas üliõpilastel läheneda keeleõppele loomulisemalt, andis neile suurema enesekindluse saksa keeles rääkimisel ja säilitas või tõstis huvi saksakeelsete maade keele, kultuuri ja ajaloo vastu.

Lõpetuseks tähelepanek, et sihtkeele kultuuriruumist lähtuva identiteedimuutuse sisseviimise järgselt 2017/2018. õppeaastal on intensiivkursuse läbinud ja saksa keelt ja kirjandust mitte peerialana õppivate üliõpilaste seast valinud saksa keele kõrvaleriala (60 EAP) 8 tudengit ja saksa keele mooduli (24 EAP) 17 tudengit. Ajavahemikus 2013–2016 on vastavad näitajad olnud 6 ja 4 üliõpilast. Võimalik, et selline hüppeline kasv on tingitud tegevusuuringu käigus sisse viidud muudatusest, mis tagas õppimisest tuleneva rõõmu, rahulolu, enesekindluse ja jätkuva huvi saksa keele ja kultuuri vastu.

### Viidatud kirjandus

- Braun, Virginia; Clarke, Victoria 2006. Using thematic analysis in psychology. – *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burwitz-Melzer, Eva 2013. Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. – Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, 39–49.
- Butzkamm, Wolfgang 2007. Schwache Englischleistungen-woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (1). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/275> (19.8.2019).
- Caré, Jean-Marc 1980. Iles. Paris: CIEP.
- Debyser, Francis 1986. L'Immeuble. Paris: Hachette.
- Ehala, Martin 2018. Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia ['Signs of Identity: The Anatomy of Belonging']. Tallinn: Künnimees.
- Elis, Franziska 2015. Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. – Wolfgang Hallet, Carola Surkamp (Hg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89–115.
- Feldmeier, Alexis 2014. Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. – Julia Settineri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255–267.
- Forkel, Annette 2009. Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I: konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. <https://kups.ub.uni-koeln.de/2882/1/DissForkel.pdf> (15.8.2019).
- Glaserfeld, Ernst von 2018. Radikaalne konstruktivism: Üks teadmise ja õppimise viis ['Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning']. Tallinn: EKSA.
- Groenewold, Peter 1997. Land in Sicht. Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses. 2 Bände. Teil 1: Die Vermittlung von Gesellschaft, Sprache und Unterricht in der Landeskunde. Teil 2: Zerbrochene Spiegel – Gebrochen Spiegels. Rekonstruktion des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses. Dissertation Groningen. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Groenewold, Peter 2005. Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. – Informationen Deutsch als Fremdsprache, 32 (6), 515–527. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2005-0602>
- Haarmann, Harald 1996. Identität. – Goebel Hans, Nelde Peter H., Starý Zdenek, Wölck Wolfgang (Hg.), Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin–New York: De Gruyter Mouton, 218–233.
- Hausenberg, Anu-Reet; Kikerpill, Tiina; Rõigas, Maia; Türk, Ülle 2003. Keeleoskuse mõõtmine: käsiraamat [‘Measuring Language Proficiency: A Handbook’]. Tallinn: Tea.
- HTM, TLÜ, TÜ 2017. Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks [‘The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020’]. Haridus- ja Teadusministeerium. Paide, Tallinn, Tartu. [https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf) (11.9.2019).
- Heidmets, Mati 2017. Kuidas läheb, õpikäsitus? [‘The change in the concept of learning’]. – Õpetajate Leht, 24.3, nr 11, 2–3. [https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajate\\_leht20170324.2.4.1](https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajate_leht20170324.2.4.1) (28.8.2019).
- Heidmets, Mati; Eisenschmidt, Eve; Erss, Maria; Kikas, Eve; Poom-Valickis, Katrin; Slabina, Pille; Timoštšuk, Inge; Vinter, Kati 2017. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade [‘Learning concept: theories, research, measurement. Analytical overview’]. Lepingu 16/7.1-5/178 lõpparuanne. Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskus. <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Hufeisen, Britta 2003. L1, L2, L3, L4, Lx-alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. – Baumgarten Nicole, Böttger Claudia, Motz Markus, Probst Julia (Hg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung-das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8 (2/3), 1–13. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537> (27.5.2019).
- Jaani, Jüta 2012. Väärtuste kujundamine avastusõppe kaudu [‘Formulation of values through discovery learning’]. – Ivika Hein, Jüta Jaani, Nelli Jung, Katrin Nilesen, Allan Owens, Olga Schihalejev, Egle Säre (Toim.), Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? Tartu Ülikooli eetikakeskus. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 81–96.
- King, Alison 1993. From sage on the stage to guide on the side. – College Teaching, 41 (1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Kramsch, Claire 2007. The multilingual subject. – De Forio-Hansen Inez, Hu Adelheid (Hg.), Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, 107–124.
- Krull, Edgar 2001. Mõned põhitõed konstruktivismist [‘The basics of constructivism’]. – Õpetajate Leht, 9.3., nr 10. [https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajate\\_leht20010309.1.11](https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajate_leht20010309.1.11) (11.6.2019).
- Levine Glenn S. 2004. Global simulation: A student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. – Foreign Language Annals, 37 (1), 26–36. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02170.x>
- Little, David 2010. Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen. – Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin–New York: De Gruyter Mouton, 1315–1326.
- Lozanov, Georgi 1978. Suggestology and Suggestopedic: Theory and Practice. Working Document for the Expert Working Group. Sofia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 46–47.
- Löfström, Erika 2008. Õpetamise kavandamine konstruktivismi põhimõtete järgi. – Samuel R. Mathews, Erika Löfström, Katrin Poom-Valickis (Toim.), Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsid. Tallinna Ülikooli Kirjastus, 96–101.

- Löfström, Erika 2011. Tegevusuuringu käsiraamat ['Guide to Action Research']. <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:103280> (28.4.2019).
- Maak, Diana 2011. "Geschützt im Mantel eines Anderen" – Die "Globale Simulation" als Methode im DaF-Unterricht. – Informationen Deutsch als Fremdsprache, 38 (5), 551–565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>
- Meeus, Willy; Van Looy, Linda; Laanpere, Mart 2004. Portfoolio õpetajakoolituses ['Portfolio in teacher education']. – Meeli Pandis (Koost.), Kasvatusteadused muutuste ajateljel. Tallinn: Tallinna Pedagoogikakooli Kirjastus, 367–386.
- Meixner Johanna 2001. Das Lernen in Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mere, Kristi (Toim.) 2012. Esimene Euroopa keeleoskusuuring 2011. Eesti tulemused: Eesti põhikoolilõpetajate lugemis-, kuulamis- ja kirjutamisoskus inglise ja saksa keeles ['First European Survey on Language Competences: Estonian Report']. Sihtasutus Innove, Intergratsiooni Sihtasutus. <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/21738> (27.5.2019).
- Mertens, Jürgen 2017. Simulation globale. – Carola Surkamp (Hg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, Springer-Verlag, 304–305.
- Nikitina, Tatjana 2010. Sugestiivõppe elementide kasutamine gümnaasiumi soome keele tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste instituut, õpetajahariduse osakond.
- Pavlenko, Aneta; Lantolf, James P. 2000. Second language learning as participation and the (re)-construction of selves. – James P. Lantoff (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Põlda, Halliki; Aava, Katrin 2016. Muutunud õpikäsituse keeleline konstrueerimine ['Linguistic construction of a changed learning approach']. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 12, 201–217. <https://doi.org/10.5128/ERYa12.12>
- Reising, Ina 1999. Die Simulation Globale am Beispiel von 'L'Immeuble' – Situationen gestalten – Sprachen lernen. Eine Einführung zum Thema Offene Lernheiten im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. – Fremdsprachen praktisch, 12, 34–38.
- Ryan, Gery W.; Russell, Bernard 2003. Techniques to identify themes. – Field Methods, 15 (1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Schapel, Marek 1999. Konstruktivismist ['About constructivism']. – Haridus: Eesti pedagoogilise üldsuse ajakiri, 32–33. <https://www.digar.ee/arhiiv/et/periodika/40420> (3.6.2019).
- Schewe, Manfred 2017. Dramapädagogik. – Carola Surkamp (Hg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, Springer-Verlag, 49–51.
- Singaravelu, Ganesan 2012. Discovery learning strategies in English. – Journal on English Language Teaching, 2 (1), 57–62. <https://doi.org/10.26634/jelt.2.1.1620>
- Sippel, Vera A. 2003. Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation Globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tammeleht, Anu 2016. Kahe õpetaja lugu ehk Mis imeasi on "muutunud õpikäsitus"? Õpetajate Leht, 9.9, nr 27. <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajatel&ht20160909.2.5.3> (7.8.2019).
- Thaler, Engelbert 2012. Englisch unterrichten – Fachdidaktik: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden: Buch mit DVD-ROMs. Fachdidaktik mit 12 gefilmten Unterrichtsstunden. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wettemann, Ulrich 2007. Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. – Scenario, 1 (1), 66–86. <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2007/01/04-wettemann-2007-01-de.pdf> (3.1.2020).
- Yaiche, Francis 1993. Les simulations globales. Thèse pour le doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III: Presses universitaires.

## **THE USE OF TARGET-CULTURE-INSPIRED IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM FOR BEGINNERS**

**Katrin Koorits, Merje Miliste**

University of Tartu

Estonia has been known in many areas of life due to its innovative approaches; nevertheless, traditional methods are mainly used for teaching foreign languages at our schools and universities. As a result of this traditional approach, language learners know grammar and vocabulary quite well, but they lack in communicative skills. University students are used to studying foreign languages in a classical and so-to-say safe way, which means mainly reading and translating coursebook texts, completing blank-filling exercises etc. As a result, the learners assume quite a passive role and they are made to solve pre-set exercises. This situation does not support creativity, learner autonomy and discovery learning.

A two-semester action research study was conducted at the University of Tartu in the academic year 2017/2018. The research project was based on the intensive course of German for beginners, within which each student was asked to create for themselves a new target-culture-inspired identity. This approach was used in order to increase the students' communicative competence in the foreign language, raise their motivation and introduce a slightly different, playful way of studying a foreign language. Elements of discovery learning and drama in education as well as various technological solutions (e-support, e-portfolio) were used in the course to increase the level of student involvement.

The thematic analysis of students' e-portfolios has shown that the change of identity was motivating, helping to create a stress-free study environment, encouraging the development of participants' creativity and communicative competence. The change of student identity in a foreign language classroom is likely to lead to efficient and varied foreign language learning and helps the language learner to understand the target language culture better.

**Keywords:** language learning and teaching, language acquisition, engagement of learners, intensive course, discovery learning, German language

**Katrin Koorits** (Tartu Ülikool) on erialalt saksa filoloog, saanud magistrikraadi Hageni Kaugõppeülikoolist saksa keele ja selle õpetamise erialal. Töötab Tartu Ülikoolis saksa keele õpetajana ja õpib sama asutuse germaani-romaani filoloogia doktorantuuris. Uurimisvaldkonnad on võõrkeele õpetamise meetodika ja didaktika, erialakeeled, e-õpe.  
Lossi 3-207, 51003 Tartu, Estonia  
[katrin.koorits@ut.ee](mailto:katrin.koorits@ut.ee)

**Merje Miliste** (Tartu Ülikool) on kaitsnud *doctor philosophiae* kraadi Tartu Ülikoolis saksa keele ja kirjanduse erialal. Töötab Tartu Ülikoolis saksa keele ja lingvistika lektorina ning tegeleb mitmekeelsuse, võõrkeelte õppimise teooria ja õppijakeele küsimustega.  
Lossi 3-207, 51003 Tartu, Estonia  
[merje.miliste@ut.ee](mailto:merje.miliste@ut.ee)