

JUHTUMIANALÜÜS: MÄRKAMATU KEELEÕPPE PROJEKT TLÜ-S

Tiina Rütmaa, Merilin Aruvee

Ülevaade. Eesti muutumisega sisseränderiigiks on kaasnud eesti keele kui teise keele (E2) õppe sihtrühmade mitmekesisus ning vajadus uuenduslike õppeviiside järele. Keeleõppija võimalusele arendada oma keeleoskust keelekeskkonnas on siiani vähe tähelepanu pööratud. Õppijad kurdavad, et igapäevaelus on raske eesti keelt harjutada, sest emakeelekõneleja vahetab pigem suhtluskeelt, selmet keeleõppijat toetada.

2019. ja 2020. aasta sügissemestril viisime TLÜ projektiõppeaines ELU ehk erialasid lõimiv uuendus läbi keeleõppeprojekti eesmärgiga teadvustada üliõpilaste seas uuenduslikke keeleõppemeetodeid, mitteformaalõppe võimalusi, aga ka emakeelekõneleja rolli keeleõppija toetamisel.

Artiklis anname ülevaate projektil põhinevast juhtumiuuringust, mille aluseks on osalenud üliõpilaste ja õppejõudude eneserefleksioon. Vastame küsimustele: mida eeldab märkamatu keeleõpe läbiviijalt; millised olid osalenute arusaamad märkamatust keeleõppest kursuse järel.

Võtmesõnad: eesti keel teise keelena, mitteformaalne keeleõpe, ülesandepõhine keeleõpe, LAK-õpe, huviharidus

1. Sissejuhatus

Eesti keele kui teise keele (E2) õppe vajadus on viimase 15 aasta jooksul oluliselt kasvanud. Kui seni on tegeldud E2 õpetamisega põhiliselt Eesti venekeelsele elanikkonnale, siis praeguseks on Eestist saanud sisseränderiik. Rändesaldo on olnud positiivne alates 2015. aastast: 2015–2020 asus Eestisse elama 99 779 inimest, sisserändajaid oli 24 922 võrra enam kui väljarändajaid (Statistikaamet). Rahvusvaheline olukord lubab eeldada, et rändesaldo püsib positiivne ka lähiaastail (vt nt Rääsk 2021).

Muutused rahvastiku koosseisus on toonud kaasa senisest suurema huvi E2 õppe vastu, muutunud on nii keeleõppija profiil kui ka tema eesmärgid ja vajadused. Eestile on oluline säilitada riigikeele positsioon peamise suhtluskeelena ja tagada

kõigile ühiskonnas toimetulekuks vajalik eesti keele oskus. Tulemuslik eesti keele õpe on oluline ka ühtse Eesti kooli eesmärki silmas pidades (vt nt EKA: 10–11, Rääsk 2020a).

Keelekeskkonnas õppides kasutab ja arendab E2 keeleõppija oma keeleoskust reaalses olukorras, õpitav keel toimib suhtlusvahendina (vt nt Lightbown, Spada 2017: 123, Eskildse, Theodórsdóttir 2017: 160–161). Sellest võimalusest ajendatuna kavandasime keeleõppeprojekti eesmärgiga laiendada teadmisi keeleõppes ning näidata, kuidas keelt on võimalik omandada muu tegevuse kõrvalt. Ühtlasi püüdsime teadvustada emakeelekõneleja toe vajadust ning edendada lõimimist. Projekti kaugem eesmärk on töötada välja uus keeleõppemeetod, mille tähistamiseks löime termini *märkamatu keeleõpe*¹ (MK). Lähtume eeldusest, et keeleõppija saab sihtkeelses huvihariduses edukalt hakkama, kui nt ringijuhendajad ja treenerid vajalikkude tuge pakkuda oskavad. Nii arenebki õppija keel kiiresti ja märkamatuult.

Projekti formaat, ELU ehk erialasid lõimiv uuendus, on TLÜ vabaaine, mille eesmärk on tuua kokku eri erialade üliõpilasi ning lasta neil iseseisvalt oma teadmisi ja oskusi ühendades pürgida kursuse üldeesmärgini (arendada koostööoskust, interdistsiplinaarsete probleemide lahendamise pädevust).² Projekt käivitus 2019./2020. õ-a sügissemestril ja jätkus 2020./2021. õ-a (ka sügissemestril, ent kuna viimane polnud artikli kirjutamise ajaks lõppenud, pole seda analüüsi kaasatud).³ Juhendades pöörasime tähelepanu ühtaegu nii ELU kursuse eesmärkidele kui ka MK kui uue paindliku keeleõppeviisi loomisele. Viimane on olulisim väljund, ent vähem tähtis pole ka eesmärk teadvustada emakeelekõneleja rolli keeleõppija toetajana ning aidata kaasa lõimimisele. Ühtlasi lootsime projektiga tekitada huvi E2 õpetaja kutse vastu.

2. Projekti teoreetilis-metoodilised alused

Peatükk annab ülevaate E2 õppes ja muutustest selles, samuti mitte- ja informaalset keeleõppes ning projekti seisukohalt olulistest keeleõppemeetoditest.

2.1. E2 õppes

E2 on seni õpetatud eelkõige üldharidussüsteemis Eesti venekeelsele elanikkonnale, täiskasvanutele on tasuta keelekursusi korraldanud peamiselt Integratsiooni Sihtasutus ja Töötukassa (vt nt Roosalu jt 2018: 15, TKKR 2019). Suurenenud vajadus ja huvi eesti keele õppe järele on enim muutunud just täiskasvanuõppes. Uusi keeleõppevõimalusi pakuvad nt Eesti Keele majad,⁴ keelekohvikud⁵ ja -klubid⁶. Uussisserändajate toetamiseks loodud kohanemisprogrammi kuulub muuhulgas A-taseme E2 moodul (KP, KP SE, Loide 2014). Edasi on keeleoskuse arendamine õppija enda vastutusel. Programm tegeleb täiskasvanutega, uussisserändajate lapsed suunduvad üldharidusse, st kas eesti- või venekeelses lasteaeda/kooli või

¹ Artikli maht ei võimalda siin MK metoodikat põhjalikumalt kirjeldada, teeme seda eraldi artiklis, mis haarab ka 2020./21. õ-a projekti andmeid.

² ELU aine eesmärkidest vt täpsemalt <https://elu.tlu.ee/et/mis-elu> (20.9.2021).

³ 2020./21. õ-a projekti kohta vt <https://elu.tlu.ee/et/projektid/markamatu-keeleope-iii> (20.9.2021).

⁴ <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-majad> (20.9.2021).

⁵ <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-kohvikud> (20.9.2021).

⁶ <https://www.integratsioon.ee/eesti-keele-klubid> (20.9.2021).

keelekümbelprogrammi. Sageli valitakse venekeelne haridus (vt Rääsk 2020b), mis taasloob madala eesti keele oskusega vähelõimunud elanikkonda.

Uudses olukorras on ka eestikeelne formaalõpe: nii eestikeelses lasteaeda kui ka üldhariduskooli asub õppima järjest enam muu emakeelega lapsi; sarnane on olukord huvihariduses. Seega on üha olulisem leida uusi keeleõppevõimalusi ja -viise.

Huvi E2 õppimise vastu on suur: tasuta E2 kursused täituvad kiiresti (vt nt Roosalu jt 2018: 86, EPL 2019), ent siiani on pööratud küllaltki vähe tähelepanu keeleõppija võimalusele arendada oma keeleoskust keelekeskkonnas. Kurdetakse, et igapäevaelus pole võimalik eesti keelt harjutada. Osa loobubki lõpuks üritamast (vt nt Kaldur jt 2019: 53–54, Roosalu jt 2018: 81–88): selmet keeleõppijat toetada vahetab emakeelekõneleja pigem suhtluskeelt.

2.2. Mitteformaalne keeleõpe ja selle võimalused

Euroopa haridusterminoloogias jaotatakse õppimine formaalseks, mitteformaalseks ja informaalseks (Siitka, Timuska 2015). Formaalne õppimine toimub hierarhiliselt struktureeritud haridussüsteemis (Jarvis 1990), koolituskeskuses või töökohal; omandatud tõendatakse kvalifikatsiooniga või sertifikaadiga (Cameron, Harrison 2012). Väljaspool formaalset õppesüsteemi saab keelt omandada nii teadlikult kui ka teadvustamata (Siitka, Timuska 2015). Mitteformaalne õppimine on enamasti suunatud teatud huvigrupi õppimisvajadustele (Jarvis 1990), seda üldjuhul ei hinnata ega tõendata tunnistustega (Cameron, Harrison 2012). Informaalne õppimine on elukestev protsess, mille käigus hoiakuid, väärtusi, oskusi ja teadmisi omandatakse harivate mõjude ja igapäevategevuste kaudu (ENH 2010) ilma väliste kriteeriumiteta (Livingstone 2001).

Keeleõpet nähakse enamasti formaalses perspektiivis, ehkki tõhusam võib olla just mitteformaalne (Krashen, Terrell 1983), aga ka informaalne keeleõpe. Keelt loomulikus keeleõppekeskkonnas omandades puutub õppija kokku rikka keelematerjaliga, kohtub paljude sihtkeelekõnelejatega ja osaleb mitmekesistes keelekasutusolukordades, kusjuures põhitähelepanu on infoedastusel (Lightbown, Spada 2017: 123–124, vt ka Siitka, Timuska 2015). Teise keele kõneleja eesmärk on sihtkeelses keskkonnas nii sotsiaalselt kui ka lingvistiliselt hakkama saada (Choi, Nunan 2018: 53, Eskildse, Theodórsdóttir 2017: 160–161, Clark jt 2011: 2). Mõtestades teise keele õpetamist ja õppimist mitte lingvistiliselt vaid sotsiaalselt, jõutakse seni eiratud ressursideni (Wagner 2015: 78–91). Keeleõppijast saab aktiivne osaline, tavakodanikust keelekõnelejast juhendaja, õpetajast õppija toetaja viimase igapäevategevustes, teenusepakkujast õppekeskkonna looja (Clark jt 2011: 9–10).

Teise keele kõneleja peab sihtkeelses keskkonnas ise pingutama, et suhtlusprotsessis osalejad temaga koostööd teeks (Eskildse, Theodórsdóttir 2017: 145, Choi, Nunan 2018: 53). Emakeelekõneleja ei pruugi keeleõppija soovi õpitavat keelt kasutada tõsiselt võtta ja võib keelt vahetada, õppija aga peab võimalikke keeleõppeolukordi märkama ja neid ka kasutama (Eskildse, Theodórsdóttir 2017: 140–145). Ta peab tajuma oma vastutust keeleõppeprotsessis ning mõistma, et keelt pole võimalik omandada ainuüksi klassiruumis, vaid kasutada tuleb kõiki võimalusi sihtkeeles suhelda. Emakeelekõnelejal lasub samal ajal vastutus keelepraktikat võimaldada: keeleõppijat toetada ja mitte võõrkeelele üle minna.

Uuringud on näidanud, et Eestis on kõrge segregatsioonitase just vabaajategevustes: põhirahvus ja vähemused veedavad vaba aega küll sarnaselt, aga eri kohas ja ajal või küll ühel ajal ja ühes kohas, ent moodustuvad rahvuspõhised grupid. Vabaajategevuste sarnasus annab lõimumiseks hea võimaluse, seda kasutavad aga üksikud hästi intergreerunud või assimileerunud: üks peamisi lõimumist takistavaid aspekte ongi puudulik eesti keele oskus. (Kukk jt 2018: 299)

Kasutamaks eelkirjeldatud lõimumispotentsiaali tuleks leida viise, kuidas vabaajategevusi ja keeleõpet ühendada, aga ka teadvustada emakeelekõneleja rolli keeleõppija toetajana. Keelekeskkond peab andma keeleomandajale praktiseerimisvõimaluse. ELU projektiga soovisimegi näidata, kui kiiresti ja märkamatult saab keelt omandada lihtsalt tegutsedes.

2.3. Ülevaade projektis kasutatud meetoditest

Tänapäeval mitmel pool ainuõigeks peetud kommunikatiivne keeleõpe lähtub arusaamast, et keel omandatakse seda võimalikult autentsetes kontekstis kasutades (Richards, Rodgers 2006: 173–174, Skehan 2010: 354–355, Larsen-Freeman, Anderson 2016). Õppijatelt ei eeldata emakeelekõnelejaga võrdväärset keelt, vaid suhtlusülesande lahendamist (Cook 2016: 276). Täites tähenduslikke suhtlusülesandeid ja sihtkeelega palju kokku puutudes omandatakse keel justkui iseenesest (Harmer 2007: 69). MK projektis lähtusimegi sellest, et keelt saab omandada huvitavate tegevuste kõrvalt. Lisaks juhendusime Eestis levinud lõimitud aine- ja keeleõppes (LAK-õpe), ent osalejad kasutasid elemente ka teistest tänapäevastest keeleõppemeetoditest, mida siin tutvustame.

LAK-õppe (*Content and Language Integrated Learning*, vt Marsh 1994) eelkäijaks võib pidada sisupõhist keeleõpet (vt Brinton jt 1989), mis seab keeleõppe keskmesse sihtkeele kaudu õpitava teema (Lightbown, Spada 2017: 124, Richards, Rodgers 2006: 204): keel muutub õppimisobjektist infoedastuse vahendiks (Cook 2016: 281–282, Larsen-Freeman, Anderson 2016). LAK-õppes tegelevad õppijad korraga nii keele kui ka ainega, kasutades üht teise omandamiseks, samas arendatakse ka õpioskusi (Coyle jt 2010: 1–6, Mehisto jt 2010: 14–15). Õpetajalt eeldatakse tavapärasest enam teadmisi ja oskusi või aine- ja keeleõpetaja koostööd (Pavón, Ellison 2013: 73–74, Coyle 2007). LAK-õpe sobib MK lähtekohaks nii tänu selle põhiideele omandada keelt keskendudes sisule kui ka meetodi laiale levikule ja tuntusele Eestis (vt nt Metslang jt 2013). Sama võib öelda ka sisupõhise keeleõppe teise edasiarenduse, keelekümbeluse kohta⁷, kus õpitakse samuti korraga nii ainet kui ka selle käsitlemiseks vajalikku keelt.

MK projektiga sobib ka **ülesandepõhine keeleõpe** (*Task-Based Language Teaching*), mille aluseks on arusaam, et kui keelt kasutada kontekstis, aktiveerub loomulik keeleomandamisvõime (Ellis 2009: 222). Ülesandele keskendumine (Cook 2016: 285) annab õppijale eesmärgi, mille saavutamiseks ta keelt tähenduslikult kasutama peab (Bygate jt 2013: 11, Harmer 2007: 71, Ellis 2003: 2). Kui ülesanne on vajalik päriselus toimetulekuks, tõstab see ühtlasi keeleõppemotivatsiooni (Larsen-Freeman, Anderson 2016). Niisiis toetab ülesande lahendamine märkamatut keeleõpet.

Eelkõige suulise keele mõistmisele suunatud **käsitäitmismeetod** (*Total Physical Response*, vt Asher 1969) käsitleb teise keele õppimist esimese keele omandamisega sarnase protsessina: keele omandamiseks on vaja ohtralt mõistetavat keelematerjali, kõige kiiremini ja stressivabamalt toimub see sihtkeelseid käskte täites (Richards, Rodgers 2006: 73). Keeleõppe fookus tuleneb kehalistest tegevustest: õpilased jäljendavad õpetajat, kuulavad käsklusi ja täidavad neid (Cook 2016: 280, Richards, Schmidt 2002: 559, Harmer 2007: 68), kuni on ise valmis käskte andma (Larsen-Freeman, Anderson 2016, Richards, Rodgers 2006: 76). Meetod sobib hästi lastele, kes õpetajat jäljendades ja tema sihtkeelseid käskte täites keskenduvad pigem tegevusele, aga õpivad seejuures märkamatult ka keelt. Täiskasvanutega saab meetodit rakendada eelkõige füüsilise tegevuse käigus: keskendutakse pigem juhendaja järgimisele kui keelele, mida ometi tegevuse ajal omandatakse.

Algajate keeleõppeks sobib ka **loomulik lähenemine** (vt Terrell 1977, Krashen, Terrell 1983), mis rõhutab samuti esimese ja teise keele omandamise sarnasust: teine keel omandatakse nagu esimese teadvustamata läbi mõistetava suhtluse (Richards, Schmidt 2002: 352). Keeleomandamiseks on vajalik piisav, mõistetav ja õppija keeleoskusest veidi keerukam sihtkeelne sisend (Larsen-Freeman, Anderson 2016, Richards, Rodgers 2006: 182–186). Keskendutakse kõnekeelele, tähendusi selgitatakse ilmeka väljendusviisiga, toeks pildid, objektid, žestid ja tegevused (Richards, Schmidt 2002: 352). Õppijalt ei oodata rääkimist enne, kui ta ise selleks valmis on (Richards, Rodgers 2006: 182–186, Larsen-Freeman, Anderson 2016).

MK projekt sai ideid ka aktiivõppest, mis seab õppija olukorda, kus ta peab aktiivselt suhtlema ja tegevustes kaasa lööma, omandades teadmisi ja oskusi praktilise tegevuse, mängu, rühmatöö, paaritöö vms käigus (vt Bonwell, Eison 1991).

Peatükis käsitletud keeleõppemeetodid pakkusid projektis osalejatele ideid oma sihtrühmale sobivate tegevuste planeerimiseks ning meetoodilisi võtteid valitud tegevuste korraldamiseks. Projekti töökorraldust, kulgu ja kasutatud meetoodilisi võtteid kirjeldame järgmises peatükis.

3. Märkamatu keeleõppe projekti tutvustus

Peatükk annab ülevaate MK projektist, mille eesmärk oli juhtida tähelepanu mitteformaalse keeleõppe võimalustele ja tutvustada tänapäevaseid keeleõppemeetodeid, aga ka suurendada teadlikkust emakeelekõneleja toe vajalikkusest keeleõppijale ning aidata kaasa lõimumisele.⁸

3.1. Projektis osalenud ja projekti käik

2019./2020. õ-a sügissemestril käivitunud projekt tõi kokku 12 eriala 18 üliõpilast. 2020. a sügisel osales samuti 18 tudengit, seekord seitsmelt erialalt, sh kuus alushariduse pedagoogika üliõpilast. Mõlemal aastal on olnud osalejaid kehakultuuri erialalt, samuti humanitaariast, pedagoogikakavadelt on olnud kaks kutseõpetajat, üks haridusjuht ja üks haridustehnoloog. Valdavalt bakalaureusetudengite seas leidis ka kuus magistranti. Neljal üliõpilasel oli töökogemus muukeelsete laste

⁸ Vt täpsemalt <https://elu.tlu.ee/et/projektid/markamatu-keeleope-iii>

juhendamisega trennist, lasteaiaast, koolist või huviringist; kahel oli teadmisi keeleõppedidaktikast. Kõigil oli võõrkeeleõppekogemus, kümnel ka mitmekeelne taust.

Mõlemal aastal moodustati kolm rühma, valiti teema ja sihtrühm ning asuti leidma võimalusi huvitegevuse käigus märkamatult keelt õpetada. Iga grupp valmistas ette keeleõppetegevused, viis need läbi ja analüüsis tulemusi.⁹ Lühülevaate projekti 2019. ja 2020. aasta rühmadest, nende sihtrühmast ja tegevustest annab tabel 1.

Tabel 1. Märkamatu keeleõppe grupid ning nende sihtrühmad¹⁰

Aasta	Grupp	Sihtrühm	Tegevused
2019	Kokandustund (Ü1–Ü7)	Välistudengid	Toiduvalmistamine, söömine
	Lasteaia treening (Ü8–Ü13)	Uussisserändajatest lasteaialapsed eestikeelses lasteaia	Judotrennid
	Korvpall (Ü14–Ü18)	IB üliõpilased ja õppejõud	Korvpallitreening
2020	Matk (Ü19–Ü24)	Välistudengid	Matk, sh munakarbimäng (nimetatakse ja otsitakse objekte), piknik, puulõhkumine
	Lasteaia liikumistund (Ü25–Ü30)	Venekeelse lasteaia lapsed	Liikumistunnid õues
	Kultuur (Ü31–Ü36)	Välistudengid	Laulusõnade selgitamine (visuaalsete vahenditega), laulmine

Tunde ette valmistades tutvuti esmalt keeleõppemeetoditega ning valiti oma eesmärgile ja sihtrühmale sobivaimad, seejärel mõeldi läbi, kui palju ja milliseid sõnu/väljendeid õpetada, kuidas need õppijatele pingutusteta meelde jääks. Tegevuste käigus andsid kursusel osalejad oma sihtgrupile võimaluse korrata õppimiseks valitud sõnu ja fraase, kasutati mitut tajukanalit, nt kehakeelt ja näitvahendeid. Kõik grupid saavutasid eesmärgi: osalenute eesti keele oskus paranes ning ühtlasi kasvas huvi eesti keele õppimise vastu.

Metoodiliste võtete valik sõltus sihtrühmast ja valitud tegevusest. Kuna enamike sihtgruppide varasem kokkupuude eesti keelega oli väga vähene (algajad), kasutati peamiselt käsutäitmismeetodi võtteid (lasteaiaühmad, korvpalli- ja kokandusühm): õpilastelt esialgu eesti keele kasutust ei eeldatud, sõnu võis muidugi järele korrata või neid ise mõtestatult kasutada. Lisaks rakendati LAK-õppe (kultuuri-, kokandus- ja matkarühm), ülesandepõhise õppe (kokandus- ja matkarühm) ja loomuliku meetodi (kokandus-, matka- ja kultuurirühm) õpetamisvõtteid.

⁹ Vt ka märkamatu keeleõppe Facekooki lehte, leitav otsinguga

¹⁰ Siin ja edaspidi on üliõpilasi tähistatud Ü-ga

3.2. Uurimismeetod

MK projekti õnnestumise hindamiseks vaatlesime kahte kursust juhtumiuuringu meetodil (vt Creswell 2007), saamaks enda ja üliõpilaste refleksioonidest teavet kursuse edasiarendamiseks. Selgitasime välja, mida MK selle läbiviijalt eeldab ning millised olid osalenute arusaamad MKst kursuse järel.

Fikseerisime kursuste jooksul omavahelistes vestlustes selgunud murekohad ja järeldused, samuti tagasiside üliõpilaste töödele. Talletasime üliõpilaste tööd ning kaasasime juhendades tekkinud tähelepanekud; konkreetsemad andmed kogunesid üliõpilaste portfooliotest ja individuaalsetest refleksioonidest.

Analüüsimaterjaliks on 36 tudengi refleksioonid ja kuue rühma portfooliod, mis sisaldasid projekti teoreetilist tausta, tegevuste kirjeldust, rühmatöö refleksiooni ja tegevusest valminud videot ja/või õppematerjali. Analüüsimeetodina kasutasime sisusanalüüsi (vt Mayring 2004), täpsemalt deduktiivset kodeerimist. Koodide loomisel juhendasime kursuse eesmärkidest. Esmalt loeti portfooliod läbi, leidmaks vihjeid koodide moodustamiseks, seejärel töötas üks aurotitest läbi refleksioonid ja otsis neist koodide alusel näiteid. Refleksioone loeti kaks korda, teisel korral kaotati topeltkoodid ning osa koode ühendati. Jäi kaks peamist koodikategooriat: teadlikkus keeleõppemeetoditest ja lõimumine. Analüüsi tegi keerukaks see, et refleksioonid lähtusid ELU aines ette antud aspektidest (projektiga liitumise põhjus ja ootused, meeskonnatöö ja grupidünaamika; isiklik areng; kogemused tulevikuks ja nõuanded juhendajatele), mitte MK projekti eelpool nimetatud eesmärkidest.

Uurimisküsimustele vastuseid otsides keskendusime refleksiooni MK sihte puudutavatele osadele. Lõpuks lisasime refleksioonide analüüsile oma tähelepanekud, mis olime üliõpilaste töid tagasisidestades talletanud.

4. Tulemused

Peatükk annab ülevaate analüüsi tulemustest, mida ilmestatakse refleksioonidest valitud näidetega (näidete kirjalpilt muutmata). Eneseanalüüsides üldised aspektid küll analüüsi fookuses pole, ent väärrib mainimist, et enim hinnati enesearengut ja koostööoskuste arengut ning positiivseid emotsioone. MK seisukohalt olid olulised osalenute oskused, teadmised ja elukogemus: koostöö avardas tudengite vaatenurki ja õpetas nägema võimalusi olukordi ühiselt lahendada, sh märkamatu keelt õpetada. Üksteise tegevuste ühendamist lõppresuldaadi nimel tõsteti esile vaid kahes refleksioonis.

- (1) Ü19: Tunnen, et erineva taustaga inimeste koostöö on viljakam ja mitmekesisem. Tänu erinevate oskuste tunnen, et matk oli lõbusam ja huvitavam. Sain ise palju teadmisi meetodikatest, tehnilistest leiutistest (nt. Häält lindistavad pesulõksud) kui ka matkamisest ja võõrkeeltest.

Positiivseid emotsioone pakkusid huvitavad tegevused, toredad rühmakaaslased, selged juhised ning hea korraldus; probleemseks peeti projekti üldkorraldusega kaasnenud aruandluskohustust. Keeleõppijate positiivne tagasiside tekitas osalejates hea enesetunde ja näitas õpetajatöö motiveerivat mõju. Rõõmustas võimalus teha midagi loomingulist, praktilist ja kasulikku, samuti vaimse pingutuse kaudu tulemuseni jõudmine ja enda proovilepanek.

Enesearengust tõsteti esile suhtlusoskust, projektiloome ja -juhtimisoskust, aga ka aja planeerimist, viimane valmistas ka enim raskusi. Need tudengid (4), kelle ülesandeks jäi video loomine (üks projekti ülesandeid), nimetasid ka filmimis-, monteerimis- ja video toimetamise oskust.

MK sisulistest eesmärkidest jäi kõlma peamiselt tõhusa keeleõppemethodika omandamine ja praktiseerimine, samuti teadlikkus lõimumisest. Neile aspektidele keskendumine põhjalikumalt.

4.1. Teadlikkus keeleõppemethoditest

Projekti üks eesmärke oli tutvustada tänapäevaseid keeleõppemethodeid, millest MK-le tuge saada. Teadlikkus tõhusatest keeleõppemethoditest tuligi refleksioonides selgelt esile. Treenerite ja õpetajatena töötanud osalejad tõid välja konkreetseid nippe, mida edaspidi igapäevatoos kasutada; teised nägid võimalusi rakendada õpitud tulevikuolukordades, sh töötamiseks muukeelsete õppijatega. Nimetati üsna konkreetseid õppe planeerimise nüansse ja tegevuste ettevalmistust, väärtustati praktilist kogemust ja tutvumist keeleõpetaja tööga. Leidus neidki, kes nimetasid küll teoreetilisi teadmisi, ent nende rakendusvõimalusi näha ei osanud.

Alaosades anname ülevaate aspektidest, mis on seotud teadlikkusega keeleõppemethoditest. Esmalt käsitleme osalenute teadlikku või teadvustamata praktilist vajadust projekti käigus omandatud keeleõppealaste teadmiste ja oskuste järele. Teiseks vaatleme, kuidas tajuti kasutatud meetodite tõhusust ning selle mõju keeleõppearusaamadele ja/või igapäevategevustele väljaspool projekti.

4.1.1. Praktiline vajadus

Paljudel lasteaiaõpetajatel ja treeneritel puudusid varasemad teadmised keeleõpetamisest, kuigi neil oli selle järele selge vajadus. See ajendaski projektiga liituma, osalenute kogemused ja teadmised tõepoolest täienesid.

- (2) Ü25: Minu ootused olid väga praktilist laadi ja võiks öelda, et omakasupüüdlilikud, sest kõike projektis õpitud ja saadud teadmisi tahtsin praktiseerida oma töös lastega koolieelses lasteasutuses.
- (3) Ü31: Õppisin analüüsima erinevaid meetodeid, kuidas oleks võimalik populariseerida LAK- õpet ehk õpetada keelt läbi mingi konkreetse tegevuse. Tänu sellele sain aru, et alati ei pea keele õppimine olema läbi pingutuste, vaid seda on võimalik ka teha märkamatuks.

Treenerite või noorte juhendajatena töötavad üliõpilased nägid projektis võimalust ühendada oma tööalased oskused keeleõpetamisega ja panustada seeläbi meetodi toimivusse.

- (4) Ü26: see tundus olevat üks väheseid projekte, mis tundus huvitav ja kus oleks võimalik ka minu kehakultuuri erialaseid teadmisi ära kasutada.

Teiste erialade tudengeid tulid projekti, et keeleõppest rohkem teada saada ja teadlikumalt karjäärivalikuid teha.

- (5) Ü35: Liitusin antud projektiga, sest ma praegu õpin võõrkeeli ning mulle tundus huvitav proovida keelt ise õpetada. Tulevikus olen kaalunud ka saada keeleõpetajaks, kuid pole selles veel kindel. Soovisin õppida antud projekti käigus rohkem õpetamise kohta, sellest kuidas teha õppimise huvitavamaks ning kuidas valmistada tunde ette.

Projektis osalemise praktiline vajadus kasvas niisiis välja töö- või karjäärivalikutest; selle kõrval nähti kasu ka endale kui võõrkeeleõppijale.

- (6) Ü19: Kuna olen rootsi ja saksa keele õppimisest ise ka äärmiselt huvitatud, siis olen otsinud erinevaid viise, et keele õppimine teha nii tulemuslikuks kui võimalik. Tänu projektile mõistsin, et mitmekesisust pole nii keeruline saavutada, kui seda eelnevalt arvasin ja Krasheni loomuliku keeleõpet võiks peale koroonat rakendada (nt. Reisida antud riikidesse või otsida antud teemalisi üritusi kohapeal Eestis).
- (7) Ü30: Ma liitusin projektiga, kuna keeleõppe teema on minu jaoks lähedane. Ma õppin erialas "Itaalia keel ja kultuur" itaalia keelt nullist. Ma pean kolme aastaga õppima seda B2 tasemeks.

Eelnev andis ülevaate projekti valiku ajenditest, tulemustest kõneldes aga toodi esile katsetatud meetodite tõhusus.

4.1.2. Keeleõppe ja -õpetuse tõhusus

Pea kõigis rühmades tõsteti esile kasutatud meetodite tõhusust ja märgati õppijate kiiret arengut. Nimetati teadmisi õpilaste mälutöö kohta ning füüsilisi tegevusi pingemaandajate ja keeleõppe stiimulitena.

- (8) Ü27: Hea meel oli tõdeda, kuidas tund-tunnilt lapsed omandasid uusi väljendeid ja julgesid neid ka kasutada. Kuna füüsilise liikumise ja keeleõppe ühendamine on laste jaoks lihtsam kuna sõna juurde käivad ka tegevused või vahendid, siis õppisid lapsed tõesti neile endile täiesti uudsel moel eesti keelt.
- (9) Ü16: Alguses oli raske välistundegitega saada kontakti eesti keeles kuna nad ei saanud sellest aru, aga meie metoodikaga (LAK-õpe, TPR – Total Physical Response meetod) saime teatud tulemusi kätte – projekti lõpuks oskasid õpilased juba mõningaid eesti keele sõnu.

Toodi esile ka keeleõppe konkreetseid tahke ja võtteid: omandatud teoreetiliste teadmiste ja üleüldise teadlikkuse kõrval saadi aimu ka keeleõppetegevuste kavandamisest.

- (10) Ü33: Ma sain harjutada tunni planeerimist, ülesannete välja mõtlemist. Meie probleem oli selles, et ... oli vaja sõnu jätta samas vormis... sest kõik õpilased ei teadnud kuidas kõlab näiteks mingisugune omadussõna nimisõna vormis... Raske oli teha nii, et ühel oleks selge ja teistel ei oleks igav.

Õppetöö planeerimine nõudis palju aega ja läbimõtlemist, enim tegeldi tegevusest lähtuvate sõnade valimise ja kordamisega. See nõudis eelkõige uuenenud mõtteviisi. Mitmes näites ilmneski seniste arusaamade ümberkujunemine: kui varem peeti oluliseks teise keele kõnelejale kõike tõlkida ja tunti vaid formaalseid keeleõppe-meetodeid, siis nüüd oma arusaamu muudeti.

- (11) Ü12: Minu õpikogemus oli, kuiaas “vähem” keeleõpetaja olla – see oli minu jaoks väga raske, et mitte peale suruda tundidesse seda formaalset keeleõppe tundi.
- (12) Ü27: Raskuseks võin pidada seda, et esimesel päeval pidin ennast väga kontrollima, et mitte tõlkida lastele, kui nad aru ei saanud. Edaspidi tundus kõik juba nii loomulik ja tegelikult lapsed ei oodanudki meilt tõlget, sest nad polnud kuulnud meid vene keeles rääkimas.

Kursuse tulemusel asusid õpetajate ja treeneritena töötavad tudengid muutusi tegema ka oma igapäevatöös.

- (13) Ü9: Õppisin teistmoodi treeningkavasid üles ehitama, sain palju uusi teadmisi keeleõpetamises. Võiduks võib kindlasti nimetada seda, et lapsed kes treeningutel käisid, kindlasti said teadmisi juurde nii keeleliselt kui ka füüsiliselt.

Töötavate õpetajate arusaamade ning tööharjumuste muutumine näitab, et ehkki keeleõppemetoodikate teadvustamine pedagoogika- ja kehakultuurierialade tudengitele ülikoolist kaasa ei tule, on see neile vajalik teadmine ja oskus.

Projekti algul oli üliõpilaste seas üldlevinud arusaam, et keeleõpet saab läbi viia vaid akadeemiliselt. Õppejõududena nägime algul soovi planeerida tegevusi klassikalisse keeletundi, sellele tuli esialgu tähelepanu juhtida nii tööde tagasisides kui ka praktiliste tegevuste kavandamisel.

4.2. Lõimumine

Kursuse teine peaesmärk oli teadvustada lõimumist (vt ptk 3) ja sellele kaasa aidata. Seda eesmärki nimetasid osalejad vähem, näiteks enda agentsust väljendati tagasihoidlikult. Samas süvenes lõimumisteadlikkus siiski nii mitmekeelse taustaga tudengitel kui ka neil, kel oli seni muukeelsetega vähene kokkupuude.

Leidus osalejaid, keda kannustas projektis osalema just tööle tekkinud vajadus toetada mitmekultuurilise taustaga õpilasi.

- (14) Ü23: ...olen tegelenud nii Eestis elavate vene rahvusest lastega ... kui ka välistudengitega...olen märganud, et eesti keele õppimine pakub huvi ning aitaks neil Eestis paremini kohaneda ja ennast rakendada.

Mõni mitte-eesti emakeelega üliõpilane hindas ka võimalust eesti keelt harjutada, omandades samas uusi teadmisi keeleõppimisest. Leidus neidki, kes polnud seni julgenud teise keele kõnelejatega suhelda, sh inglise keeles. Projekt andis neile selleks julgust.

- (15) Ü21: Kuna ma ise pelgan inglise keeles rääkimist, siis olen sellest teadlikult eemale hoidnud. Matkal ma ei rääkinud kordagi inglise keeles, kuid kui ma

nägin, et nemad suutsid eesti keelt kõneleda, ilma et nad midagi suurt ise aru saaks, siis see innustas mind ennast näiteks tulevikus rohkem inglise keelt rääkima.... Sain aru, et välistudengid polegi nii hirmsad kui varem arvasin.

Koolis võõrkeeli õppinud noored pole niisiis alati alid teise keele kõnelejatega kontakti astuma, veel vähem teadvustama nende vajadust eesti keele kõneleja toe järele. Ehkki taotlesime ka kursusel osalenute kujunemist toetavaks vestluspartneriks (vt ptk 3), töid selle aspekti esile vähesed, eelkõige mitmekeelse taustaga üliõpilased.

- (16) Ü17: Olen alati tahtnud proovida ennast uues valdkonnas kus oleks võimalik inimesi aidata. Selles projektis oli mul võimalik aidata noori õppida mõningaid eesti keelseid sõnu, et soodustada nende kommunikeerumist teiste mängijatega korvalli mängu ajal

Praktilise keelekasutuse kõrval töid humanitaarteaduste tudengid esile omakultuuri tutvustamise teiskeelsetele.

- (17) Ü32: Õppisin rakendama oma teadmisi eesti kultuurist, andes neid edasi tudengitele, kelle jaoks oli see teema võõras
- (18) Ü15: Minu ootused olid, et suudame keelte õppimise huvi tekitada inimestes, kes elavad Eestis teatud perioodil, aga kes ise seda keelt ei valda. See on väike panus, aga võibolla aitab see kaasa välismaalastes ka rohkem huvi tekitada meie kultuuri vastu.

Keeleõppe õnnestumise seisukohalt peeti oluliseks kultuuriteadmisi: kes oskas mängida pilli või tundis hästi rahvakultuuri, tõstis seda esile. Samas sportlikke tegevusi või mängu, millega tegeldi neljas rühmas, omakultuuri alla ei liigitatud.

Agentsus lõimumisküsimustes avaldus vähesel määral, kõige selgemalt töid selle esile need, kes olid ise tööalaselt lõimumisteemaga kokku puutunud. End eesti keele kõnelejana edaspidi ise lõimumisele kaasa aitamas kirjeldati harva.

- (19) Ü32: Tänu sellele saan aidata kaasa sellele, et inimesed, kellel on erinev emakeel, saaksid paremini ühiskonda sulanduda ja lõimuda. Tehes keele õpetamist läbi LAK- õppe, on see kindlasti kiirem ja ei nõua õppijatelt nii suurt pingutust, vaid tekitab rohkem keele vastu huvi.

Kõlama jäi lootus, et keegi teine teemat edasi arendab ja laiemale avalikkusele tutvustab, ent kõlama jäi ka lõimumisalase teadlikkuse kasv.

- (20) Ü26: Peale selle töi projektis osalemine välja teadmise, kui suur probleem on tegelikult eesti keele oskamatus Eestis, ning kui palju on võimalik veel ära teha, et seda probleemi leevendada.

Mõni tudeng ei osanud küll näha õpitu praktikasse rakendamist, ent kaks treenerit kirjutasid, et on tänu MK projektile asunud oma treeninguid teisti kavandama.

- (21) Ü18: Minu järeldus sellest on, et kui mina eestlasena näitan, et viitsin võõrkeelsetele ... ja eesti keelt õpetada, siis võõramaalased on huvitatud ka kohalikku keelt rohkem õppima. Antud sihtrühma ... keeleõppe motiivatsioon on, et omandada pisut igapäevast eesti keelt, kuid seda ilma suurema pingutuseta. Positiivne on, et projekti käigus arenes nii poiste eesti keele- kui ka ... oskus, mistõttu olen ka ise rohkem motiveeritud

Kokkuvõtteks täitus projekti taotlus lõimumisele kaasa aidata osaliselt: rahuldatud sai üliõpilasi osalema tõuganud ajend muukeelset õppijat toetada, samuti valgustas projekt neid, kes polnud varem lõimumise olulisust ja aktuaalsust teadvustanud; ent keeleõppealase eesmärgiga võrdväärselt seda ei teadvustatud. Refleksioonides mainiti lõimumist harva, ehkki juhendajate vaates oli see projekti olulisemaid väljundeid (vt ptk 5).

Keeleõppealane teadlikkus seevastu kasvas kõigil osalenutel. Kui enamik alustas traditsiooniliste arusaamadega keeleõppest, tutvuti kursuse jooksul tänapäevase lähenemisega ning teadvustati keeleõppe erinevaid tahke. Kuigi loodetust vähem, väljendati siiski ka enda kui eesti keele kõneleja rolli keeleõppija toetajana.

5. Arutelu

Üliõpilaste refleksioonidest ja portfooliotest ning ka õppejõudude tähelepanekute põhjal nägime suurt muutust osalejate suhtumises keeleõppesse: seda ei nähtud enam klassikalise klassiruumiõppena, vaid hakati teadvustama tänapäevase kommunikatiivse keeleõppe olemust ja tõhusust, nähti MK võimalikkust.

Nimetati mitmeid lähenemisi (nt Krashen, Terrell 1983, Asher 1969, Coyle 2010 jt) ja erinevaid keeleõppevõtteid, mõisteti, et kõrvaltvaatajale lihtsana tunduva tegevuse taga on tegelikult põhjalik teoreetiline ja praktiline ettevalmistus. Kujunes teadlikkus keelematerjali valikupõhimõtetest. Peamiste sammudena tõsteti esile õpitavate sõnade ja väljendite ning multimodaalse keeleteo planeerimist (vt Asher 1969, Gibbons 2015), õppijale suunatud kõne ja kordust eeldavate tegevuste väljamõtlemist, õpilaste aktiveerimist (vt Asher 1969, Bonwell, Eison 1991) ja tasemeerinevuse arvestamist.

Teadvustati mitteformaalse keeleõppe tõhusust, mis kaotavad õppijailt pinged ja suunavad aktiivselt keelt kasutama. Videotest paistis, et teadvustati enda kui keelekõneleja toetavat rolli, keeleõppijat suunati suhtluskoostöös keelt kasutama (vt Eskildse, Theodórsdóttir 2017: 145, Choi, Nunan 2018: 53). Samuti õpiti märkama ja kasutama võimalikke keeleõppeolukordi, mida emakeelekõneleja muul juhul ehk ei teadvustaks. Samas seda tahku refleksioonides kuigi palju ei rõhutatud.

Teadlikkuse kasvu oli märgata nii nende osalejate puhul, kes juba ise praktilist treeneri- või õpetajatööd teevad, kui ka nende seas, kel seni ainult õppija kogemus. 2019. a osalejad nägid projektil otseselt kasu oma igapäevatoos: MK projektis hästi toimunud võtteid lubati kasutada ka edaspidi, samuti tutvustati neid kolleegidele. 2020. a õppijad nägid projekti kasu ka oskuses edaspidi ise võõrkeeleõppesse teisiti suhtuda, leidis neidki, kes arvasid, et projektis osalemine võib mõjutada nende edaspidist erialavalikut.

Lõimumiseesmärgi seisukohalt võib osalejad jagada kolme rühma: ühed olid mingil kombel teemaga isiklikult seotud, nt mitmekeelse taustaga õppijad; teised olid kogenud oma töös vajadust teiskeelseid lõimumisel, sh keeleõppes toetada; kolmandad aga polnud seni teise keele kõnelejatega eriti kokku puutunud ja isegi pelgasid neid. Osalejate seas oli märgata lõimumisteadlikkuse kasvu ning soovi edaspidi sellesse protsessi rohkem panustada. Paljud polnud varem E2 õppele eriti mõelnudki, tänu projektile seda märgati ja kinnitati MK vajalikkust ja olulisust.

Üksikud nägid võimalust ise lõimumisprotsessi panustada. Õppejõududena näeme, et keeleõppealaste teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste kõrval oleks juhendamisprotsessis pidanud lõimumisteemat enam üleval hoidma ja suunama osalejaid nägema võimalusi sellesse isiklikult panustada. Töid tagasisidestades saime tähelepanu juhtida pigem konkreetsete keeleõppetegevuste arendamisele, mis aga ei hõlmanud projekti laiemat ühiskondlikku eesmärki.

Keelekeskkonna toetuse olulisuse teadvustamine ja emakeelekõneleja teadlikkus endast keeleõppija toetajana vajab veel palju tööd. Seda kinnitas nii fakt, et osati välistudengeid peljati, kui ka see, et refleksioonides ei osatud enda kui eesti keele kõneleja toetavat rolli esile tuua. Kuigi teemana on see päevakorral, vajavad tähelepanu vestluskäitumise teatud põhimõtted: vestluspartneri lausete ümbersõnastamine, rahulikult lõpuni kuulamine, tõlkimisest hoidumine, objektide ja žestide ning tuttavate sõnade kasutamine jne. Ehkki eesti kooli emakeeleõpetuse üks eesmärgid on ka teise emakeelega kõneleja toetamine (PRÕK Lisa 1: 6), ei tundunud need põhimõtted tuttavad. Õppejõududena eeldasime, et see eesmärk saavutatakse tänapäevaste keeleõppemeetoditega tutvumise ja sihtgruppidega tegelemise kõrvalt. Refleksioonides aga avaldas vaid üks üliõpilane lootust, et arusaam igast eesti keelt emakeelena kõnelejast kui keeleõpetajast võiks laiemat kõlapinda leida.

Emakeelse kõneleja tuge näeme aga eriti olulisena: teiskeelsete vähese eesti keele oskuse üks põhjusi on eestlaste kalduvus võimalusel suhtluskeelt vahetada, vähene tolerantsus keeleliste eksimuste suhtes, aga ehk ka see, et ei tunta keeleõppija toetamise strateegiaid. Keeleõppija vaates tähendab see vähe võimalusi eesti keelt praktiseerida, isegi eesti keele õppimise mõttetust.

6. Järeldused

Kursuse arendamist silmas pidades saime järeldada, et lõimumisega seotud eesmärgid tuleks edaspidi kursuse kestel paremini teadvustada, näiteks korraldada arutelusid ja õppeülesannete juures aeg-ajalt meelde tuletada. Lisaks suuname tudengeid mõtlema, kuidas õpitud võtteid igapäevaelus teise keele kõnelejatega kokku puutudes kasutada.

Praktilise väljundina saaks projekti tulemusel välja töötada täienduskoolituse huvitegevuse juhendajatele ja õpetajatele, sest kõige enam väärtustasid kogemusi haridustöötajatest osalejad.

Keeleõppe üldise kuvandi muutmine peaks haarama ka keelekeskkonda ja hõlmama eesti keele emakeelena kõneleja kodanikuvastutust, et eesti keele valdajad end keeleõpperessursina teadvustaks. Kaudselt võib järeldada, et MK projekti läbinud ehk ise keelt sama kergesti ei vaheta kui varem, eesmärk vajab edaspidi siiski eksplitsiitset tähelepanu.

Loodame, et MK kursus levitab ka laiemalt teadlikkust lihtsast viisist, kuidas ühiskonna lõimitusele kaasa aidata ja oma igapäeva- või tööelus keeleõppijat toetada – olla märkamatult keeleõpetaja. Loomulikult ei vähenda see vajadust oma eriala hästi tundvate E2 õpetajate järele. Ehk aitab see projekt näha, kui huvitav, mitmekülgne ja vajalik on E2 õpetaja amet ning tekitab mõtte see eriala omandada.

Artikli autoritel on kavas märkamatu keeleõppe meetodit edaspidi täpsemalt kirjeldada ning laiemalt tutvustada. Meetodi kasutuselevõtt aitaks keeleõppevõimalusi mitmekesistada, muuta keeleõpe igapäevaelu loomulikuks osaks ning ühtlasi aidata kaasa lõimumisele.

Viidatud kirjandus

- Asher, James 1969. The total physical response approach to second language learning. – *Modern Language Journal*, 53 (1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Bonwell, Charles C.; Eison, James A. 1991. Active learning: Creating excitement in the classroom. – ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Brinton, Donna M.; Snow, Marguerite Ann; Wesche, Marjorie Bingham 1989. Content-based Second Language Instruction. New York: Newbury House.
- Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill 2013. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838267>
- Cameron, Roslyn; Harrison, Jennifer L. 2012. The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. – *Australian Journal of Adult Learning*, 52, 277–309.
- Choi, Julie; Nunan, David 2018. Language learning and activation in and beyond the classroom. – *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 49–63. <https://doi.org/10.29140/ajal.v1n2.34>
- Clark, Brendon; Wagner, Johannes; Lindemalm, Karl; Bendt, Olof 2011. Språkskap: Supporting second language learning “in the wild”, INCLUDE, London, April 18–20. https://www.researchgate.net/publication/280575832_Spraskap_Supporting_Second_Language_Learning_In_The_Wild (26.4.2020).
- Coyle, Do 2007. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Cook, Vivian 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Creswell, John 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage.
- EKA = Eesti keele arengukava 2021–2035 [‘Estonian Language Strategy 2021–2035’]. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_keeles_arengukava_2035.pdf (5.1.2021).
- Ellis, Rod 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. – *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- ENH 2010 = Euroopa Nõukogu kodanikuhariduse ja inimõiguste hariduse harta 2010 [‘Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education’]. <https://www.coe.int/et/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> (30.8.2021).
- EPL 2019 = Juhtkiri. Eesti keel kõigile kättesaadavaks [‘Editorial: Estonian language accessible to everyone’]. – *Eesti Päevaleht* 4.1.2019. <https://epl.delfi.ee/artikkel/84926871/juhtkiri-eesti-keel-koigile-kattesaadavaks> (18.10.2021).

- Eskildse, Søren W.; Theodórsdóttir, Guðrún 2017. Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. – *Applied Linguistics*, 38 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>
- Gibbons, Pauline 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Harmer, Jeremy 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman.
- Jarvis, Peter 1990. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Kaldur, Kristjan; Kivistik, Kats; Pohla, Triin; Veliste, Mart; Pertsjonok, Nastja; Käger, Maarja; Roots, Ave 2019. Uussisserändajate kohanemine Eestis. Uuringuaruanne [‘Adaptation of Newly-Arrived Migrants in Estonia: Executive Summary’]. Balti Uuringute Instituut. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/2022/01/Uussisserandajate-kohanemine-Eestis-2019-EE.pdf> (5.2.2021).
- KP = Kohanemisprogramm [‘The Settle in Estonia Programme’]. Riigi Teataja I, 31.5.2017, 4. <https://www.riigiteataja.ee/akt/131052017004> (5.2.2021).
- KP SE = Kohanemisprogramm: Settle in Estonia [‘Adaptation programme’]. <https://www.settleinestonia.ee/> (5.2.2021).
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Kukk, Kristiina; van Ham, Maarten; Tammaru, Tiit 2018. Ethnicity of leisure: A domains approach to ethnic integration during free time activities. – *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 110 (3), 289–302. <https://doi.org/10.1111/tesg.12307>
- Larsen-Freeman, Diane; Anderson, Marti 2016. *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy M.; Spada, Nina 2017. *How Languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Livingstone, David W. 2001. Adults’ informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. WALL Working Paper No. 21, Centre for the Study of Education and Work Department of Sociology and Equity Studies in Education Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/> (15.8.2021).
- Loide, Mihkel 2014. Kohanemisprogramm aitab uussisserändajatel Eestisse sisse elada. Siseministeerium, 30.10.2014. <https://www.siseministeerium.ee/uudised/kohanemisprogramm-aitab-uussisserandajatel-estisse-sisse-elada> (5.2.2021).
- Marsh, David 1994. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- Mayring, Philipp 2004. Qualitative content analysis. – *A Companion to Qualitative Research*, 1 (2), 159–176.
- Mehisto, Peeter; Marsh, David; Frigols, María-Jesús; Völli, Kai; Asser, Hiie 2010. *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaja, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_2_uuring_kakskeelne_ope_vene_oppekeelega_koolis_o.pdf (20.9.2021).
- Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Maria 2013. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). – *Lingvarvmarena*, 4, 65–78.
- PRÕK 2011 = Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 14 “Põhikooli riiklik õppekava” Lisa 1: Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”. <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa1.pdf#> (29.10.2021).
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2006. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard 2002. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 3rd ed. Pearson Education Limited.
- RITA-ränne. <https://ranne.ut.ee/avaleht> (20.9.2021).
- Roosalu, Triin; Raudsepp, Maaris; Kazjulja, Margarita; Vallimäe, Tanel 2018. Elanikkonna senine kogemus eesti keele omandamisel ja vajadus eesti keele õppe järele. – Eesti emakeelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus. Tallinn: Eesti Rakendusühtsuse Keskus Centar & Tallinna Ülikool. https://centar.ee/wp-content/uploads/2021/10/2.-osa-elanikkonna-keeleõppe-analuu_10.07.18.pdf (20.9.2021).
- Rääsk, Mario 2020a. Võrdsete võimaluste tagamine. Soovitused ühtse Eesti kooli väljaarendamiseks riigile ja koolipidajale – Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis. RITA-ränne projekt 2019, 34–51.
- Rääsk, Mario 2020b. Hetkeolukord rändestatistika valguses. – Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis. RITA-ränne projekt 2019, 10–17.
- Rääsk, Mario 2021. Milline on uussisserändajate koht Eesti hariduses? <https://www.err.ee/1608099298/mairo-raask-milline-on-uussisserandajate-koht-eesti-hariduses> (3.3.2021).
- Siitka, Lilli; Timuska, Kadri 2015. Formaalne, informaalne ja mitteformaalne õpe. – Õppimine täiskasvanueas. Tallinn. <https://oppiminetaiskasvanueas.weebly.com/formaalne-mitteformaalne-ja-informaalne-otildepe.html> (5.2.2021).
- Skehan, Peter 2010. Second and Foreign Language Learning and Teaching. Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Elsevier Ltd, 350–357.
- Statistikaamet. Rahvastik. <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik> (13.9.2021).
- Terrell, Tracy Dale 1977. A natural approach to the acquisition and learning of a language. – Modern Language Journal, 61 (7), 325–336. <https://doi.org/10.2307/324551>
- TKKR 2019 = Täiskasvanute eesti keele õppe korraldus ja riiklik rahastamine. Riigikontrolli aruanne Riigikogule, Tallinn, 21. august 2019. <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/1073/View/Docs/amid/557/language/et-EE/Default.aspx> (13.9.2021).
- Wagner, Johannes 2015. Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. – Teresa Cadierno, Søren Wind Eskildsen (Eds.), Usage-based Perspectives on Second Language Learning. Berlin–München–Boston: Mouton de Gruyter, 75–102. <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>

Tiina Rüütmaa (Tallinna Ülikool) on eesti filoloog, filosoofiadoktor; töötab aastast 1999 eesti keele kui teise keele lektorina; peamised teaduslikud huvid on eesti-ungari kontrastiivlingvistika ja eesti keele kui teise keele õpetamine.
Narva mnt 29-5501, 10120 Tallinn, Estonia
rtiina@tlu.ee

Merilin Aruvee (Tallinna Ülikool) on erialalt eesti filoloog, magistrakraad eesti keele ja kirjanduse õpetaja erialal, töötab emakeeleõpetuse lektorina aastast 2011 ja õpib 2016. aastast lingvistika doktorantuuris. Ta on uurinud emakeeleõpetust, peamiseks teadulikuks huviks on aineteülene kirjaoskuse õpetamine koolis ja tekstikeskne keeleõpetus.
Narva mnt 29-5548, 10120 Tallinn, Estonia
merilin@tlu.ee

UNNOTICEABLE LANGUAGE TEACHING

Tiina Rüütmaa, Merilin Aruvee

Tallinn University

Since 2015 Estonia's immigration balance has been positive. That has brought along increased variety in L2 learners and a need for innovative approaches to L2 teaching. Little attention has been paid to the language learner's opportunities to develop their language skills in the authentic environment: according to learners, native speakers tend to change the language to the common *lingua franca* instead of supporting them.

The article gives an overview of a case study of an unnoticeable language teaching project that was carried out within an interdisciplinary project course at Tallinn University where students from various disciplines participated together. The main objectives of the project were to propagate innovative language teaching methods and opportunities for non-formal learning, but also to develop a new language teaching style and to increase native speakers' consciousness of their role in supporting learners and to support integration. The study is based on self-reflections of both students and project leaders and aims to find out what unnoticeable language teaching requires from organisers of activities and how participants defined this approach at the end of the project.

Most students became considerably more aware of innovative language teaching methods and their effectiveness. The project was particularly useful for those who could use their new skills in their work (teachers, coaches etc.), but others found it beneficial as well. Nevertheless, it became obvious that the integration-related goals should be better emphasized throughout the course: these were seldom mentioned in the self-reflections. Students should also be referred to cogitate upon how they could use their new skills when communicating with non-Estonian speakers. Native Estonian speakers should realise their responsibility in supporting learners and recognising themselves as an authentic language resource. Though it was not often explicitly expressed, the self-reflections indicated that our projects' participants will not be as eager to change language as before.

The practical outcome of the project could be a non-formal or in-service program for educationalists. We hope the project spreads awareness of a simple way of fostering integration and supporting language learners – how to be an unnoticeable language teacher. The latter of course does not mean there will be no need for professional E2 teachers; we hope our project has shown how exciting and useful the profession can be and that such courses will attract more people to take up teacher training in the future.

Keywords: Estonian as second language, non-formal language learning, task-based language learning, CLIL, hobby education