

“MULLE OLI ISEGI TŠAU VÕÕRAS”: VENE ÕPPEKEELEGA PÕHIKOOList EESTIKEELSESSSE GÜMNAASIUMI

Kristiina Praakli, Aive Mandel

Ülevaade. Käsitleme vene õppekeelega põhikoolist eestikeelsesse gümnaasiumi siirdunud õpilaste keelelist toimetulekut. Tuginedes poolstruktureeritud intervjuudele viie Tartu gümnasistiga, analüüsimine nende kogemusi keele varieerumisega seotud väljakutsete osas. Tulemused näitavad, et eeskätt tekitavad raskusi spontaanse suulise keele jooned (hääldus, kõnetempo, suhtluspartiklid, viisakusväljendid, noortekeele leksika, idiolektid), milles orienteerumiseks võib omandatud keelelistest ressurssidest jääda vajaka. Koolikeskkonna suulise keelega toimetuleku eeldus pole intervjuude põhjal mitte senine edukas keeleõpe koolitunnis, vaid varasem eestikeelsete noorte suhtlusringkond. Suulise keele registritega kokkupuute vähesus raskendas koolielus ja õppetöös kohanemist ennekõike alguskuudel. Tulemused osutavad, et eesti keele kui teise keele õppes peaks senisest enam toetama keele varieerumise mõistmist ja seeläbi suhtluspädevuse arengut, et hõlbustada sujuvat lõimumist eestikeelsesse õpilas- ja ühiskonda.*

Võtmesõnad: keele varieerumine, keeleline kohanemine, suuline suhtlus, teine keel, eesti keel

1. Sissejuhatus

Eestikeelsele haridusele üleminekul¹ on oluline roll eesti õppekeelega üldhariduskoolidel. Eesti koolis õppimine pole vene keelt kõnelevate õpilaste seas senini olnud kuigi levinud ning enamik neist õpib vene õppekeelega üldhariduskoolides (Tallinna näitel Kalm jt 2024: 220–221). Siiski võib arvata, et mida aeg edasi, seda suurem hulk eesti keelt teise keelena (E2) kõnelevaid noori jätkab põhihariduse omandamise järgselt õpinguid eestikeelses gümnaasiumis. Selleks on tähtis mõista, kuidas toimub muu emakeelega noorte keeleline kohanemine uues keskkonnas.

Koolivahetus toob kaasa väljakutseid nii akadeemilisel, sotsiaalsel kui ka emotsionaalsel (Symonds 2015, Evans jt 2018: 1–11, eesti keeles Urmann jt 2021: 8–17),

* Artikkel on kirjutatud projekti “Digiajastu keel: suulised ja tähtsivestlused” (EKKD-TA16) raames, mida rahastab riiklik programm “Eesti keel ja kultuur digiajastul (2019–2027)”.

¹ Lähemalt Klaas-Lang jt (2025) siinses numbris.

sageli ka keelelisel tasandil (Deignan 2023: 24–51). Kool on paljutasandiline ning mitmekesiseid õpi- ja suhtlustegevusi koondav sotsiaalne keskkond, milles õppija üheskoos õpikaaslaste ning õpetajatega osaleb. Muus keeles põhihariduse omandanutele, nagu see on Eesti senise paralleelse koolisüsteemi tingimustes vene õppekeelega koolides õppinute puhul, toob õppetöö- ja koolikeele vahetus kaasa eesti keele kasutusala üldisema laienemise. Põhikoolis teise keelena omandatud eesti keel ei pruugi olla piisav õpingute jätkamiseks eestikeelses gümnaasiumis (nt Selliov 2016: 3–9, Riigikontroll 2023), tõkkeks võivad osutuda ka vajaka-jäämised suhtluspädevuses varasema kontakti puudumise tõttu eesti eakaaslastega (nt Klaas-Lang, Praakli 2015), samuti on välja toodud vene ja eesti koolikultuuri erinevusi (nt Erss 2023).

Üldharidusastmes venekeelsest eestikeelsesse kooli siirdumise vähesusest tingituna pole sellega seonduva keelelise kohanemise kohta piisavalt teadmisi. Senistes analüüsidest lasub põhifookus uussisserändajate õppetöö ja eesti keele õppe korraldusel ning õpilaste keeleoskuse arengul (nt Soll, Palginõmm 2011, Kaldur jt 2021). Lisateadmisi pakuvad mitmed meediaartiklid, milles on kajastatud vene õppekeelega koolist eesti kooli siirdunute (nt Pakats 2011, Koorep 2019) või nende õpetajate kogemusi (Juurak 2020). Kõigis neis tõstatub ühe teemana keeleküsimus, mille raskuspunktiks on nii õpetajate kui ka õpilaste vaatest vajakajäämised eesti keele mõistmises ja suulises eneseväljenduses ning vajadus pöörata rohkem tähelepanu õpilaste suulise eesti keele oskuse arendamisele.

E2 suulise keele (sealjuures eriti spontaanse suulise keele) andmete kogumine ning uurimine on kirjaliku keelega võrreldes napp (vt ülevaadet Pool 2024: 151). Puudub ka E2 suulise kõne korpus. Suhtluskeele väljakutsetest on rohkem teada akadeemilisse õppesse jõudnud noorte kohta. Siin joonistub välja kaks kesket teemat: E2 kõneleja suhtlusstrateegiad (nt Hennoste, Vihalemm 1998, Kikerpill, Pool 2003, Pool 2024) ning eesti-vene suhtluspragmaatika eripärad (Klaas-Lang jt 2023). Siinne artikkel on enim dialoogis Klaas-Langi jt (2023) ning Pooli (2024) uurimustega eesti keele suhtluspragmaatiliste nähtuste (nt viisakuse) tajumisest ning suhtluses rakendatavatest strateegiatest (nt tähendusläbirääkimised, tagasisidestamine), mida täiendame andmetega suulise kõne nähtuste tõlgendamise kohta.

Artikli keskmes on eesti koolikeskkonna keeleline varieerumine E2 kõneleja vaatest – teema, mille kohta teadmisi napib. Püstitame küsimuse, kui piisavad on venekeelse põhikooli lõpuks E2 noorte käsutuses olevad keelelised ressursid toimetulekuks eestikeelse koolikeskkonna keelelise variatiivsusega, eeskätt suulise kõne kui peamise suhtlusvormi nähtustega. Selle selgitamiseks viisime läbi poolstruktureeritud intervjuud viie venekeelse põhikooli lõpetanud ja õpinguid eesti keeles jätkava Tartu gümnasistiga. Artiklis võtame vaatluse alla järgmised intervjuudes tõstatunud teemad: 1) kuidas kirjeldavad noored keelelise kohanemise protsessi; 2) millised keelelise varieerumisega ja erinevate keele osaoskustega seotud väljakutsed kaasnevad vene õppekeelega põhikoolist eestikeelsesse gümnaasiumi siirdumisega; 3) milliseid enda senisest eesti keele teadmisest lahknevaid keelenähtusi on intervjuueeritud märganud suhtluses eesti eakaaslaste ja õpetajatega ning millise tõlgenduse noored neile nähtustele annavad; 4) milliseid muutusi on märganud intervjuueeritud enda keeleoskuses gümnaasiumiõpingute jooksul; 5) intervjuueeritavate soovitusel koolidele, õpetajatele ja eakaaslastele.

2. Keele varieerumine, keelelised ressursid ja suhtluspädevus

Keel kui sotsiaalne nähtus ei ole ühtne ja staatiline, vaid varieeruv sõltuvalt suhtlussituatsioonist, osalejatest ja eesmärkidest. Keele variatiivsus tähendab keele paindlikkust ja mitmekesisust, mis omakorda avaldub keelevariantide ja keeleliste ressursside paljususes (Ferguson 1994, Lehtonen 2015). Kõneleja käsutuses on lai valik keelelisi vahendeid suulisest ja kirjutatud keelest kuni sotsiaalsete variantide, registrite ja stiilideni, mille kasutamist suunavad kontekst, suhtlusolukord, kõnelejaga seotud tunnused (nt vanus, sugu, päritolu, paikkond), suhtlusvõrgustikud jt (nt Ferguson 1994, Milroy 1980, Lappalainen 2004). Keele varieerumise selgitamisel on üheks keskselaks teguriks osutunud vanus (vt Lappalainen 2004: 34–37 ja sealset viiteid), mis on relevantne siinsegi artikli andmete tõlgendamisel, eelkõige seoses noortekeele (Praakli 2022: 1014) ja noorte keeleliste ressurssidega. Artikli seisukohast paigutuvad noorte keelelised valikud ennekõike situatiivse varieerumise konteksti, kuivõrd need sünnivad interaktsioonis erinevate õppeprotsessi osapooltega (õpetajad, õpilased) kooli kui sotsiaalse keskkonna eriilmelistes õpi- ja suhtlustegevustes nii klassiruumis, vahetunnis kui ka väljaspool füüsilist koolimaja (vt Cullen 1998, Markee 2015).

Kooli keelekeskkonna variatiivsusega (vt Spolsky, Hult 2008) haakub hästi registri kui olukohase kontekstikeskse keelevahendite valiku mõiste (Kerge 2000: 87). Varieerumine koolikeskkonna näitel avaldub eri registrite kasutuses: aineõppe keel (Aruvee 2023), õpetajaregister ning erinevad vabas suhtluses kasutatavad variandid nagu suuline spontaanne argikõne (Hennoste 2000: 48), noortekeel (Praakli 2022: 1014), noorte kasutatav tšätikeel (Vihman jt 2022: 294), mida mõjutavad eelpool nimetatud varieerumise taustal olevad tegurid. Keeleliste ressursside valik omakorda sõltub sellest, kuidas kõnelejad suhtlussituatsioone tõlgendavad.

Erinevatest suhtlussituatsioonidest saadud sisendi põhjal kujuneb kõneleja keeleline repertuaar (ingl *linguistic repertoire*), mille all mõistetakse kõnelejal kasutada olevat keeleliste vahendite kogumit (Busch 2012: 1, vt ka Gumperz 1964: 138). Repertuaari mitmekülsusest sõltub kõneleja võimekus ühiskonnas, antud juhul koolikeskkonnas ette tulevates olukordades tulla toime. E2 kõnelejast noor peab eesti gümnaasiumi keelelise varieerumisega hakkama saama oma seni omandatud keelelise repertuaari pinnalt, mistõttu on oluline küsida, millised ressursid on tal selleks olemas ehk – millistele keelelistele ressurssidele pääseb ligi mitte-eestikeelses keskkonnas õppiv noor? Nagu on tõdetud näiteks ka Klaas-Lang jt uuringus (2023), on vene dominantkeele üliõpilased täheldanud mitmeid erinevusi vene ja eesti suhtluspragmaatikas ning keelelistes valikutes.

Euroopa keeleõppe raamdokumendis sedastatult hõlmab suhtluspädevus keelelist, sotsiolingvistilist ja pragmaatilist kompetentsi. Suhtluse sotsiaalne mõõde eeldab kõnelejalt standardkeele struktuuri ja sõnavara tundmisele lisaks keele variatiivsuse, keelekasutuse olukohasuse ning sotsiaalsete normide tundmist (EKR 2007: 13–142, EKR 2020: 133–135). Niisiis peab teise keele õppe juurde ilmtingimata kuuluma varieerumiselase kompetentsi omandamine, mida sedastab ka rida dokumente (nt riiklikud õppekavad, Euroopa keeleõppe raamdokument jt).

Teise keele õpetamisel on traditsiooniliselt pööratud tähelepanu struktuurile ja normatiivsele grammatikale, samuti näitavad uurimused, et klassiruumis

tavapärase keeleõppe vormis omandatud teine keel kaldub standardkeelsusele (Howard jt 2013: 342). Suhtluspädevuse arendamiseks on aga kõnelejal vaja ka teadlikkust keelest kui sotsiaalsest nähtusest. Teise keele õpetamise valdkonnas on üks aruteluobjekte, millist keelekuju (standardkeel vs. ühiskeel, kõnekeel), millal ning mis eesmärkidel õpetada (vt Brown, Yule 1983, Howard jt 2013 ning sealsed viited uurimustele). Lähiriikidest on keele variatiivsuse õpetamise üle aktiivselt diskuteeritud soome keele teise keelena õppes, eriti 1990-ndatel aktiivse sisserände kontekstis (nt Lauranto 1995, hilisemalt Aalto jt 2009). Uuringutest tõusevad esile nii varieerumise õpetamist eitavad kui ka tingimisi toetavad seisukohad, mida põhjendatakse eri argumentidega (vt ülevaateid Lauranto 1995, Howard jt 2013): keeleõppe standardkeelelembust selgitatakse keelenormide ja õigekeelsusega; kirjakeele valdamist peetakse hea kirjaoskuse aluseks, kõnekeelt tajutakse õppekontekstis “vale” registrina; ka peetakse mitme keelevariandi (standardkeel vs. kõnekeel) samaaegset omandamist ning üksteisest eristamist õppija seisukohast keeruliseks. Keele variatiivsuse õpetamist toetavad uurijad jällegi on rõhutanud eri keeleregistrite mõistmise olulisust igapäevasuhtluses ning ühiskonda lõimumise toetamise mõttes (vt Lauranto 1995: 261–262).

Eesti kontekstis on see arutelu suures osas veel pidamata, kuid mitme arvamuskirjanduse artikli ning uute, kommunikatiivsest põhimõttest lähtuvate õpikute näitel on sellega algust tehtud. Eelnevalt nimetatud uuringute valguses on arvata, et peamiseks takistusteks võib Eestis osutada õppekavade ja tasemeeksamite suunatus standardkeelele, õpetajate ettevalmistus, hoiakud ja arusaamad, õppematerjalide ja juhendmaterjali kättesaadavus, metodoloogilise võttestiku vähene tundmine. Eesti kontekstis lisandub eelmainitule õpetajate (mis tahes aineõpetajate) keeletaust: olukorras, kus vene keelt kõnelevatel õpetajatel puudub piisav suulise kõne sisend ning vajalikud keelelised ressursid, on ka nende teemade vahendamine õpilastele keeruline.

3. Valim ja meetod: “Lõpuks küsib meilt ka keegi”

Artiklis analüüsitavad andmed pärinevad viie gümnaasistiga 2023. aasta alguses tehtud poolstruktureeritud individuaalintervjuudest (Ruusuvaari, Tiittula 2005). Intervjueeritud olid põhihariduse omandanud vene õppekeelega põhikoolis (kuid kõigi esimene keel polnud vene keel), kandideerinud edukalt eesti õppekeelega gümnaasiumi ning alustanud 10. klassis õppimist eesti õppekeelega gümnaasiumis Tartu linnas. Intervjuu andmeid analüüsime kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil (vt Kalmus jt 2015), mis keskendub tekstiliste andmete süstemaatilisele uurimisele ja tõlgendamisele, võimaldades sügavalt mõista ja mõtestada kõneldu sisu ja tähendusi ning tuvastada korduvaid teemasid ja mustreid, et jõuda öeldu tuumani. Meetodit on esile tõstetud eeskätt nendele küsimustele vastuste otsimisel, mille eesmärk on saada uusi teadmisi väheuuritud ühiskondliku või kultuurilise nähtuse kohta (Pälli, Lillqvist 2020: 375–376). Intervjuudena kogutud aine aitab teha esimese sissevaate keelelise varieerumise märkamisse ja tõlgendamisse teise keele kõneleja vaatest.

Osalejad leidsime koolide juhtkondade abil, kelle poole pöördusime palvega leida intervjuule õpilasi, kes oleksid enne 10. klassi astumist õppinud vene

õppekeelega põhikoolis. Koolidelt saadud tagasisidest nähtub, et seatud profiilile vastavaid noori õpib Tartu gümnaasiumides üksikuid, mõnes koolis mitte ühtegi. Ühtekokku andis osalemisnõusoleku kümme noort, kellest intervjuuni jõudsi viiega. Seega pole intervjueritute suhteliselt väike arv laiemat konteksti ning noorte koolivalikuid arvestades sugugi väike.

Intervjuudes osalenud noored olid andmekorje hetkel 16–18-aastased, neist kolm on tüdrukud ja kaks poisid. Intervjuerituist kolm õppis sel ajal 12. klassis, kaks vastavalt 10. ja 11. klassis. Põhihariduse olid nad omandanud vene õppekeelega põhikoolis Tartu linnas, Ida-Virumaal ja Lõuna-Eestis. Eesti gümnaasiumi valimise põhjused olid mitmesugused, keskseim neist soov omandada väga heal tasemel eesti keel, et jätkata õpinguid ülikoolis. Kõik nad olid saavutanud põhikooli eesti keele eksamil maksimumilähedase tulemuse, mitu osalenud ka olümpiaadidel, neil on mitmekülgsed hobid ja harrastused.

Intervjuu koosnes neljast põhiteemast (keeleline, kultuuriline, sotsiaalne kohanemine, noorte toetamine koolis), millest nii küsimuste hulga kui ka aja mõttes enamiku hõlmas keel. Kuna artiklis keskendume sellele, mida noored kõnelesid keele varieerumisest kui suhtluspädevuse ning keelelise kohanemise ühest komponendist, puudutame muid käsitletud teemasid põgusalt. Intervjuu küsimustik oli kooli ja õpilaste soovil osalejatele ette saadetud.

Intervjuud toimusid eesti keeles, keskmise pikkusega 90 minutit (kokku 5 tundi ja 30 minutit). Kõik nimed ning igasugune muu isikute tuvastamist võimaldav info (nt õppeasutuse nimi) on andmetest eemaldatud.

Intervjuude salvestamisele järgnes veebipõhise kõnetuvastuse (Olev, Alumäe 2022) toel andmete transkribeerimine, helifailide ülekuulamine, kontrollimine ning transkriptsiooni vastavusse viimine suuliste andmetega. Andmeid analüüsisime induktiivselt: kodeerisime andmestikus korduvad vestlusteemad ning koondasime need siinse uurimuse seisukohast viie relevantse kategooria alla: 1) õppekeele muutusega toimetulek eri osaoskuste vaatevinklist, 2) eestikeelse suulise keelega toimetulek, 3) tähelepanekud konkreetsetest keelenditest suulises suhtluses, 4) hinnang oma eesti keele oskuse arengule ning 5) soovitusel koolidele, õpetajatele ja teistele E2 õpilastele. Vastavalt on struktureeritud ka järgnevad analüüsipeatükid.

Intervjuudes enda kogemusi jaganud gümnaasistid on vaieldamatult koolikeskkonna asjatundjad, kelle häälega arvestada. Et nad pidasid uurimisteemat oluliseks ning olid valmis oma aega panustama, võtavad tabavalt kokku ühe noore sõnad: “Lõpuks küsib meilt ka keegi, mitte ei arva midagi Riigikogus”. Kuigi artiklis peatume vaid väikesel osal intervjuudes kõneldust, aitab seegi paremini mõista, millised keelelised väljakutsed võivad eesti gümnaasiumis õppivaid noori ees oodata.

4. Analüüsikategooriad ja probleemsed keelenähtused

4.1. “Suuline keel oli väga teistsugune”

Intervjuuandmetest avaldub mitu õppekeele vahetumisel problemaatiliseks osutunud teemaringi. Esimese gümnaasiumisügisel eelsele ajale tagasivaatavalt tunnistas enamik intervjuerituid ebakindlust eesti keeles hakkama saamise suhtes (1), kartes,

et põhikoolis omandatu pole keeleliselt piisav eesti koolis õppimiseks. Mentaalsest valmisolekust hoolimata mõjus aga järsk ja kõikehõlmav keelekeskkonna muutus õppetöö alguses siiski ehmata ja väsitavana (2).

- (1) Ma väga kartsin sest mu eesti keeles suhtlemisioskused olid väga-väga halvad
- (2) [---] ma kujutasin ette et kõik on eesti keel aga kui ma tulin see on nii ootamatu (.) et kõik [naerab] on eesti keel

Õppeprotsessis vajaliku formaalse kirjakeele tundmise osas väljendati pigem enesekindlust ja varasemate õpingute tuge (3). Kõige eredamalt tõuseb kohanemiskeskustest rääkides esile **toimetulek suulise eesti keelega** nii ise kõnelemisel (4) kui eestlaste kõnest arusaamisel (5). Eestikeelses koolikeskkonnas tuli koheselt orienteeruda varasemast erinevates registrites (õpetajakeel, noortekeel, õppetöö keelsus ja õppeainete erialakeel) ning idiolektides. Registririkast ja spontaanset suulist keelt tunnetati mingites nüanssides arusaamatu või “teistsugusena”, eriti mitme E2 kõneleja harjumuspärase keelejoone (nt leksikaalsed variaablid, suhtluspartiklid), häälikute ja sõnade artikulatsiooni ning prosoodianähtuste (kiire kõnetempo, intonatsioon) osas.

- (3) ma oskasin kirjutada ja neid reegleid ja lugeda ja seda kõike oskasin aga rääkimisega oli kõige suuremad probleemid
- (4) [---] see nagu kuidas eesti keel kõlab kuidas (.) nagu päriseestlased räägivad (.) see kuidas me õpime on natuke teine asi
- (5) [---] oli raske see et nagu eestlaste diktsioon ei ole see, mis meie põhikoolis et nagu meie õpetajaid kes räägivad eesti keeles (.) nad hääldavad kõik nagu nagu suurepäraselt vaatasime (.) ma ootasin et siin tuleb ka seesama aga tegelikult ei [---]

Varasemast harjumuspäraseid ning uusi keelenähtusi tajuti vastanduvana. Intervjueeritute vaatest muutis häälduse mõistmise keerukaks eesti keele kõnelejate “halb” ja “ebaselge” diktsioon (6–7). Senise kogemuse alusel osati uues kontekstis kuuluvat eesti keelt võrrelda eelkõige põhikooli eesti keele õpetajate keelekasutusega: õpilased tõid välja, et põhikooliaegsete õpetajate kõnetempo oli aeglasem, häälikud ja sõnad selgelt artikuleeritud. Noorte arvates selgitab seda asjaolu, et varasemad õpetajad olid ka ise E2 kõnelejad ning oletatavasti polnud neil endilgi piisavalt puutumust informaalsete eestikeelse suhtlusega (6–7).

- (6) [---] vanas koolis õpetajad rääkisid nagu kirjanduslikku keelt [peab silmas kirjakeelt või “õpikukeelt”] sõnad on väga hästi kuulda ja aeglaselt räägivad
- (7) meie enda õpetajad ka ju (.) kust nad ikka kuulevad seda kõnekeelt (.) kust saab õpetaja sisendit

Kuivõrd just õpetajate kõne arusaadavus on õppetöös kriitilise tähtsusega, sai proovikiviks **idiolektipõhine varieerumine**, seejuures rõhutatakse just hääldus- (8) ning mõtteselguse (9) tähtsust.

- (8) [aineõpetaja nimi] [---] ta räägib hästi kiiresti ja mingit häälekut ei ütle (.) et mina nagu ahh mis toimub (naerab) (.) no mis mulle meeldib et mu teine õpetaja räägib hästi selgelt [---]

- (9) alguses oli väga raske jälgida [---] on üks õpetaja kes on väga hea õpetaja [---] aga (.) ta ei ütle oma sõnu lõpuni (.) ja lauseid ka ei ütle lõpuni ja siis (.) käekiri ei ole arusaadav [naerab] [---]

Raskused suulise eesti keelega ilmneseid ka suhtluses koolikaaslastega. Võrreldes õpetaja kõne mõistmisega peavad noored seda siiski “teiseks olukorraks”, kuna kaaslaste kõnest arusaamine pole relevantne niivõrd õpitegevustega seoses, vaid suhtluses osalemisel laiemalt. Kuivõrd mitmel intervjuueritul puudus enne vahetu kokkupuude eesti noortekeelega, võis mõistmist raskendada noortepärane hääldus ning leksikaalsed eripärad võrreldes standardkeelega. Nendest mainiti eeskätt slängi (siiski täpsustamata ja konkreetseid näiteid toomata) ning vande- ja vägisõnu (nt *kurat*, *pohhui*).

- (10) [---] ja kõik need slängid (.) see oli ahh [emotsionaalselt] see oli väga raske ja ja roppsõnad ka (.) ma ei teadnud neid [---]

Üldistatult joonistusi intervjuudest selgelt välja **retseptiivse keeleoskuse probleemid** ehk tõrked õpetajate ja kaasõpilaste eri registrite ning hääldusviiside mõistmisel. Jutustavates õppeainetes (nt kirjandus, ajalugu) peeti väljakutseks ka suulistes tegevustes nagu argumenteerimine, analüüsimine ja ainesisu vahendamine (nt õpetajale vastamine, rühmatööd, ettekanded) vajaliku sõnavara ulatust ja kättesaadavust ehk **produktiivse keeleoskuse probleeme** (11). Noored kirjeldasid ka olukordi, kus hääldus takistas vestluspartneritel nende kõnest aru saamist (12).

- (11) alguses ma tundsin et jäi sõnu väheks esimene nädal kui pidin õpetajale vastama (.) kurat (.) vastust nagu tean aga noh midagi nagu vastata ei oska ka [---] oma peas saan aru, et tean ja ma vene keeles oskaks ka vastata [---] no sõnu jääb väheks
- (12) ma sain aru, et inimesed ei saa aru mida ma ütlen (.) mul oli see probleem [---] näiteks [nimetab aineõpetajaid] kes räägivad selgelt (.) kellest ma saan aru nad saavad aru minust ka [---]

Oletatavasti võis “aktsendiga eesti keel” tunduda harjumatu ka seetõttu, et kuulajatel puudus kokkupuude eri hääldusviisidega. See ilmestab selgelt, et ajaga taanduvate väljendusprobleemide taustal pole üksnes E2 kõneleja keelekasutuse lähenemine E1-le, vaid ka emakeelsete kohanemine eesti keele eri hääldusviisidega. Võimalik, et just see seletab näites (12) esitatud õpilase tähelepanekut, et keeleliselt arusaadav õpetaja on ka ise edukam õpilase kõne mõistmisel. Seega on varieerumise tundmine ning suhtluspraktikate kohanemine oluline mõlemapoolset.

Et peale vahetu suulise suhtluse toimub märkimisväärne osa noorte omavahelisest kommunikatsioonist suhtlusrakenduste vahendusel, mida samuti iseloomustavad mitmed suulise keele jooned, oli vaba suulise keelekasutuse kõrval uueks kogemuseks eesti tähtikeel, mille all mõistame kiirsuhtlusäppide vahendusel peetud vestluste keelt (vt Vihman jt 2022). Kui formaalne kirjalik register pigem probleemi ei tekitanud, siis suulisest keelest tugevalt mõjutatud tähtiregister osutus täiesti omaette väljakutseks. Vestluskatkes (13) kirjeldab kõneleja tähtisuhtlusesse astumist stressisituatsioonina, kuna temalt oodati harjumuspärase registri kasutamist uudses situatsioonis ning hetkel veel võõraste suhtluspartneritega (tulevased klassikaaslased). Intervjuueritavatel olid sel juhul, nagu ka suulise noorteregistri puhul, küll võrdlusena olemas suhtluse mustrid vene ja inglise keeles, ent eestikeelse

sarnase registriga mitmel kokkupuuted puudusid. Tšätikeele kohta tuuaksegi paralleelse sama registri oskusliku rakendamisega vene keeles, milleni soovitakse jõuda ka eesti keeles (14).

- (13) [---] üks asi mis oli noh, natuke stressi tekitav on see kui klassikaaslased veel enne kooli algust löid selle klassi tšäti messendžeris ja seal rääkimine natuke nagu tekitas seda stressi
- (14) noh vene keeles mul tuleb see hästi välja [---] ja eesti keeles on ka see soov kirjutada võimalikult väheste vigadega

4.2. Tšau, jepp ja noh ehk E2 noored suulist eesti keelt avastamas

Järgnevalt tulevad vaatluse alla suulise keele nähtused, millel arusaamatust või võõristust tekitanutena enim peatuti. Nimetatud keelenditest joonistub seitse kategooriat, mis üldjoontes mahuvad noortekeele registri (nt Praakli 2022: 1021–1025, Vihman jt 2022, Aasa 2023) või laiemalt suulise spontaanse argikeele nähtuste (vt Hennoste jt 2022; Metslang jt 2023: 1066–1111) alla. Kuivõrd väljendite süsteemne kogumine polnud intervjuu eesmärk ja küllap mõjutasid kõnekeele kasutust ka intervjuu laad ja vestlusteemad, ei pruukinud mitmed keelendid intervjuuolukorras avalduda.

Tabel 1. Intervjuudest esile tõusnud keelendid

Kategooria	Näited
Tervitus- ja lahkumisvormelid	<i>tšau, tsauki, hommik ~ ommik, hei</i>
Suhtluspartiklid	<i>oi, jaa, jah, noh, mingi</i>
Argipronoomenid	<i>siuke, niuke</i>
Vande- ja vägisõnad	<i>kurat, pohhui</i>
Koolisõnavara	õppeainete argikeelsed nimetused
Anglitsismid	<i>jepp</i>
Kõnekeeles lühenenud sõnad	<i>tegelt</i>

Nagu tabelist nähtub, tõusevad esile eeskätt suhtluskeeles sagedad tervitus- ja pöördumisvormelid ja suhtluspartiklid, muust sõnavarast noortekeeles aktuaalne sõnavara, mida illustreerib hästi õpilase esitatud loetelu näites (15). Põhikoolis niisuguste suulise keele nähtustega kokkupuude puudus, kuna keskenduti eesti keele lõpueksamiks vajalikule keelele (16). Et kooli keeletunnis õpitust määravamaks sai varasem eestikeelne spontaanne suhtlus eakaaslastega, ilmestab hästi vestluskatke (17).

- (15) sõnad *oi, jaa, jah, noh* olid uued (.) mingi *noh, jah* (.) *tšau, tsauki; jah* asemel *jepp*, mingi *nohh* (.) *jahh* (.) *tšauuu* [venitab u-d]
- (16) eksamis muidugi me ei saa neid sõnu kasutada (.) siis meid ei õppinud [=meile ei õpetatud neid]
- (17) isegi põhikoolis mul oli väga palju eesti sõpru (.) ma käisin trennides ikka ja [---] trennikaaslased sõbrad [---] need olid juba põhikoolis [---] see erinevus oli just selles kuidas õppida eesti keeles

Koolikeskkonnale iseloomulike leksikaalsete elementidena eristuvad õppeainete argikeelsed nimetused, mille kasutus lahkneb venekeelsetes koolides kasutatavatest variantidest (18) ning mille mittetundmine tekitab tõrkeid igapäevase õppetöö teemades orienteerumisel ning kaaslastega info vahetamisel.

- (18) no näiteks kõik need ainete nimetused (.) kehaline kasvatus (.) *keka* ja siis inglise keel on *inka* ja siis matemaatika on *mata* [---] see oli päris raske [---]

Palju leidsid nimetamist erinevad kõnekeeles levinud tervitusviisid, mis erinesid koolis õpetatust, nt *tere hommikust* asemel *hommik* ~ *ommik*, *hei* ja *tsau* ~ *tšau* ~ *tsauki*. Eriti *tšau* ja selle variante olid noored küll suulises suhtluses kuulnud (19), kuid isiklik kokkupuude puudus. Noorte tõlgenduses tähendab viisakusvormeli *tšau* kasutus eesti keele kasutajaga sõbraks saamist, teatavas mõttes ka suhtluskultuuriliste piiride ületamist ning eesti keele kõnelejate seas “omaks võtmist” (20).

- (19) ma alati kuulsin kuidas eestlased seda kasutasid (.) enne gümnaasiumit [---] ma ei kasutanud seda [---] [selgitab, et tal polnud eestlastest sõpru kellega eesti keeles rääkida] ja nüüd kasutan iga kord [---]
(20) kui nad ütlevad sulle *tšau* siis sina oled nagu nende sees või sina oled nende sõber (.) et see ei ole nagu ametlik *tere*

Küsimusi tekitasid ka ebaviisakana tajutud sõnad (21), eriti vene vulgarism *pohhui*. Selle keelendi vorm, tähendus ja funktsioonid on intervjuueerituis rohkesti tähelepanu äratanud nii väärtähenduse kui ka vene suhtluskultuuris “kõige hullemas sõna” kasutamise mõttes (22). Noorte arutelu keelendi tähenduse üle peegeldub vastuolu: väljendades teadlikkust, et vene suhtlusruumis on keelend üks vulgaarsemaid, mille pruukimine avalikkuses pole hea toon, tunnistatakse samas, et sõna on eesti keele kõnelejate eeskujul nendegi sõnavarasse jõudnud.

- (21) no te kasutate valesti neid [---] aga kasutage (.) kes keelab
(22) [---] (keelendi *pohhui* kasutamisest) kõige hullem mida üldse vene keeles kasutada enne gümnaasiumid üldse polnud (.) nüüd on sõnavaras ja kasutan jah [---] et no võib olla see pole siis nii hull

Leksikaalsete variaablite puhul, nagu vestluskatketes (23–24) kirjeldatud partiklid *jah* vs. *jaa* ning *tšau* vs. *tsauki*, otsib kõneleja iga keelendi spetsiifist tähendusvälja ning suhtlusõiget kasutust. Kui suulises keeles tõusid esile küsimused keelendite täpsest tähendusest ja olukorrahase kasutusest, siis eestikeelne tähtsuhklus, mis samuti oli mitmele intervjuueeritule uus, eeldas lisaks registrile omaste leksikaalsete vahendite tundmisele ka eri kirjutusviiside ning häälduspärase ortograafia rakendamist, mille eri variantide kasutuses ei tundnud noored end kindlalt.

- (23) [---] no see on tegelikult nagu *tšau* [---] ja üldse esimest korda mulle kirjutasid *tsauki* [---] kas mis keel see on üldse
(24) näiteks sõna *jah* (.) mõnikord kirjutavad *jõ* ja kaks *aad* (.) no ma ei teadnud et võib niimoodi ka kirjutada ja see tähendab et see on *jah*

Sõnumisuhtluse näilise keelelise vabaduse taga tajuvad noored reeglistikku ja suhtlusnorme ning selle vastu eksimise kartuses saadab suhtluses osalemist perfektsusetootlus. Põhiliselt on selle taustal kaalutlus suulise ja kirjaliku suhtluse

eripäradest: erinevalt suulisest kõnest jääb tähtvestlustest nagu mis tahes kirjalikest suhtlustoimingutest n-ö jälg maha, vestlus on osalejaile nähtav, enamasti salvestatud ning selle juurde saavad hiljem tagasi pöörduda nii kirjutaja kui ka lugeja. Sellisel juhul on keeleline (eba)korrektsus selgemini nähtav ning kõneleja keeleteadmisi või – teadmatust paljastav. Sestap mõeldakse tähttides edastatavad sõnumid rohkem läbi, tunnetades samal ajal, et selline kaalutlemine pole (erinevalt kooli kirjatööde valmimise protsessist) tähttimisele omane (25–26).

(25) kui ma midagi kirjutan siis näiteks mingi messendžeris see sõnum siis ma juba mõtlen liiga palju mida ma kirjutan [---]

(26) tähtis suhtlemise ajal [---] see natuke nagu mõtlesin oma oma sõnumite peale

4.3. Kohkumisest kohanemiseni

Kõik õpilased hindasid gümnaasiumi ja sealsete õpetajate tuge piisavaks, seejuures olid just õppimise algusaegadel õpetajate väikesed vastutulekud need, mis tegid kohanemise mugavamaks. Näiteks mõjus rahustavalt, kui õpetaja andis selge sõnumi, et abiküsimine on teretulnud ning raskuste korral võib ennast ka teises keeles väljendada (27). Pikemas perspektiivis tuleb seevastu selgelt esile õpilaste soov mitte saada hädatarvilikust väljapoole laieneva erikohtlemise osaliseks (28).

(27) alguses ka [---] mõned õpetajad ise ütlesid mulle et nagu kui sa unustad mingi sõna ma oskan vene keelt või ma oskan inglise keelt (.) et kui on vaja siis võid öelda teises keeles (.) ja see see ka väga aitas

(28) [aineõpetaja] [---] kunagi ei küsi mind . ja see on mõnes mõttes hea (.) eriti alguses (.) nüüd mul on juba vastused nagu peas olemas ja ma tahan et ta küsib aga ta ei küsi mind [---]

Enda kogemusele tagasi mõeldes leiti, et olnuks hea olla ette valmistatud uue õppekeskkonna keeleliseks variatiivsuseks, eri registriteks ja põhikoolis omandatud keeleoskuse ebapiisavuseks ainetunnis või ka vabas vestluses (29). Ilmnes aga ka, et keele ja õppetööga toimetulekust enamgi võib venekeelsest koolist tulevas noores pinget tekitada hirm võimaliku tõrjumise ees (30). Põhikoolis saaks intervjuueeritu arvates nii keelelist kui ka sotsiaalset ebakindlust leevendada, pakkudes rohkem võimalusi ja julgustust eesti keeles suhelda (31).

(29) arvestada et kui sa oskad rääkida nagu mingil lihtsalt teemal või kooli teemal, see ei tähenda et (.) et sul on --- keeleteadmised nagu selles [---] arvestada sellega et tuleb släng (.) ja mitte kõik saavad sinust aru [---]

(30) [---] kõige suurem mure oli mitte see et oh ma lähen -- eesti gümnaasiumisse seal on nii raske õppida aga pigem see et nagu kas mu klassikaaslased mind aktsepteerivad või mitte [---]

(31) [põhikool võiks pakkuda] rohkem [---] nagu (.) võimalusi suhelda [---] ja ma arvan et kui mul oleks seda julgust siis mul oleks palju lihtsam gümnaasiumis alguses [---]

Kõige rohkem tunti vajadust toe järele esimestel kuudel. Intervjuude toimumise ajaks leiti, et kuigi õppimine nõudis jätkuvalt pingutust, siis tugilahenduste järele

vajadust enam polnud. Küsides, milliseid muutusi noored enda keeles võrreldes 10. klassi algusega olid täheldanud, nimetati sõnavara laienemist, vormitäpsuse suurenemist, kõne muutumist sujuvamaks, enam ei peljata teha vigu, kasvanud on keeleline enesekindlus. Märkatud on sedagi, et keeleoskus on lähenenud eestlaste kasutusviisile (32). Selles asjaolus on tunnetatud teatavat paradoksi: gümnaasiumiaeg on eneseväljendust ühelt poolt kõnekeelestanud, teisalt märgatakse keele formaalsemaks muutumist (33) – tähelepanek, mille taga on eestikeelses ühiskonnas toimetulekuks hädavajalike registrite (kõnekeel ja noortekeel, standardkeel, erinevate õppeainete erialakeeled) järjest avaram kasutuselevõtt.

- (32) üldiselt see oli selline täielik sukeldumine eestikeelsesesse keskkonda, kus ma esimest korda kuulsin seda igapäevakõnet kus on palju žargooni või võõrkeelseid sõnu ja õppisin neid kasutama noh noh enam-vähem võrdväärsel tasemel
- (33) [...] no võib olla ta läks natuke mõnes mõttes läks argikeelsemaks aga mõnes mõttes ta läks formaalseks (.) sest tunnis ei lobiseta niisama seal on oma terminid

5. Kokkuvõte

Artiklis käsitlesime viie vene õppekeelega koolis põhihariduse omandanud õpilase keelelist kohanemist eestikeelses gümnaasiumis, võttes fookusesse eesti keele varieeruvuse koolikeskkonnas. Andmed pärinevad poolstruktureeritud individuaalintervjuudest.

Andmetest nähtub, et õppekeele vahetumine tekitab ebakindlust suulise keele registritega kohanemisel eeskätt noortel, kellel puudub varasem isiklik suhtluskogemus eestikeelsete eakaaslastega. Põhikoolis omandatud keelelised ressursid polnud alati piisavad selleks, et osaleda mitmekesistes õpi- ja suhtlussituatsioonides. Eeskätt tuli õpilastel kohaneda järgmiste suulise keele registritega: õpetajaregister (ja erinevad idiolektid), mis erines tunduvalt venekeelses põhikoolis harjumuspärasest, ning spontaanset argikõnet esindavad noorte- ja tähtiregister.

Intervjuuainestiku põhjal välja joonistunud ning enim küsimusi tekitanud keelenähtused on järgmised: eesti keele häälduse varieerumine; prosoodiänahtustest kõnetempo ja intonatsioon; uute registritega kohanemine (õpetajakeel, noortekeel, tähtikeel); leksikaalsete vahendite vorm, tähendus ja funktsioonid eri suhtlusolukordades. Kõik nimetatud on tähenduslik nii eri suhtlussituatsioonides toimetulekus kui ka ainesisu ja õpitegevuste mõistmises. Suulise kõne keelenditest olid väljakutseks argikeelsete viisakusvormelite valik ja tõlgendamine (nt *tšau* eri vormid, *hommik* vs. *tere hommikust* jt), suhtluspartiklite kasutus (*oi, jaa, jah, noh, mingi*), argipronoomenid (*siuke, niuke*), vande- ja vägisõnad (*kurat, pohhui*), koolisõnavara (õppeainete argikeelsed nimetused), inglise keele mugandid (*jepp*), sõnade lühenenud vormid (*tegelt*). Nimetatud keelendid tekitavad kontrasti kõnelejaile varasemast teada või harjumuspärase (kirjakeelsete) elementide vahel ning ka rohkesti küsimusi nende tähenduste ning suhtlusviisaka (nt vene keelest laenatud vulgarismid) kasutuse kohta.

Mitmete kõnekeelsete elementide kasutamise puhul tajutakse eestikeelsetesse võrgustikesse vastuvõtmist ning eesti keele kõnelejadega sõbraks saamist. Sellisena

tõlgendatakse näiteks tervitusvormeli *tšau* kasutust: seda eeskätt siis, kui eesti noored valivad vene noore tervitamisel vormeli *tšau* või mõne selle variandi. Samuti võib *tšaud* võib tõlgendada keeleliste ja kultuuriliste piiride ületajatena, mis toimivad sillaloojatena eri emakeeltega noorte vahelises suhtluses.

Seega pole keele kui sotsiaalse nähtuse mõtestamine keeleõppes kaugeltki teisejärguline küsimus, vaid on otseselt seotud nii keele- ja kultuuriteadlikkuse ning ühisesse suhtlusruumi kuulumise kui ka keele- ja kultuuriruumi sotsiaalsete normide tundmisega. Iseküsimus on, kuivõrd ollakse valmis sellist kompetentsi õpetaja juhendamisel toimivas traditsioonilises keeleõppes pakkuma. Põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK 2023) sätestatult on eesti keele kui teise keele õppe eesmärk “õpilaste toimetulek eestikeelses ühiskonnas, sh suutlikkus jätkata õpinguid ja siseneda tööturule”. Sõnastatu seab ka keeleõppele eesmärgi toetada õppija põhikoolijärgset edasiliikumist õppija valitud teel. Et keele õppimine on nii kognitiivne kui ka sotsiaalne protsess ning mitmekesisus ja varieerumine keelele olemuslik joon, võiks selle teadvustamine ning mitmekülgne rakendamisoskus olla üldhariduskooli (aine)õppes selgesti positsioneeritud.

Viidatud kirjandus

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna; Tukka, Kaisa 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä*, 3, 402–423.
- Aasa, Triin 2023. *Ilgelt, räme* ja teised intensiivistajad eesti noortekeeles. – *Oma Keel*, 1, 37–44.
- Aruvee, Merilin 2023. Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitused. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid, 75. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Brown, Gillian; Yule, George 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta 2012. The linguistic repertoire revisited. – *Applied Linguistics*, 33 (5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Cullen, Richard 1998. Teacher talk and the classroom context. – *ELT Journal*, 52 (3), 179–187. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.179>
- Deignan, Alice; Candarli, Duygu; Oxley, Florence 2023. *The Linguistic Challenge of the Transition to Secondary School: A Corpus Study of Academic Language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081890>
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- EKR 2020 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne. Euroopa Nõukogu.
- Erss, Maria 2023. Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: How Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school. – *Pedagogy, Culture & Society*, 33 (2), 439–461. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2225529>
- Evans, Daniele; Borriello, Giulia A.; Field, Andy P. 2018. A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. – *Frontiers in Psychology*, 9, A1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Ferguson, Charles A. 1994. Dialect, register, and genre: Working assumptions about conventionalization. – Douglas Biber, Edward Finegan (Eds.), *Sociolinguistic Perspective on Registers*. New York: Oxford University Press, 15–30. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195083644.003.0002>

- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. – *American Anthropologist*, 66 (6/2), 137–153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Howard, Martin; Mougeon, Raymond; Dewaele, Jean-Marc 2013. Sociolinguistics and second language acquisition. – Robert Bayley, Richard Cameron, Ceil Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford. Oxford University Press, 340–359. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0017>
- Hennoste, Tiit 2000. Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. – *Oma Keel*, 1, 48–57.
- Hennoste, Tiit; Klumpp, Gerson; Metslang, Helle 2022. Diskursusemarkerid ja pragmaatika. – *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 3–18. <https://doi.org/10.54013/kk770a1>
- Hennoste, Tiit; Vihalemm, Triin 1998. Vene noorte toimetulek spontaanses argivestluses eesti eakaaslastega. – Marju Lauristin, Silvi Vare, Tiia Pedastsaar, Marje Pavelson (Toim.), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikool, 249–273.
- Juurak, Raivo 2020. Kui vene laps õpib eesti koolis. – *Õpetajate Leht*, 23.10. <https://opleht.ee/2020/10/kui-vene-laps-opib-eesti-koolis/>
- Kaldur, Kristjan; Pertsjonok, Nastja; Mäe, Karolin; Adamson, Anna-Kaisa; Khrapunenko, Maria; Jurkov, Kirill; Kivistik, Kats 2021. Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks. *Uuringuaruanne. Balti Uuringute Instituut*. <https://www.ibs.ee/publikatsioonid/uussisserandajast-lapse-kohanemine-eesti-uldhariduskoolis-olukord-tugisusteem-ja-valmisolek-mitmekultuuriliseks-opikeskkonnaks/> (24.3.2025).
- Kalm, Kadi; Knapp, David Leonard; Kährik, Anneli; Leetmaa, Kadri; Tammaru, Tiit 2024. Minorities moving out from minority-rich neighbourhoods: Does school ethnic context matter in inter-generational residential desegregation? – *European Sociological Review*, 40 (2), 208–225. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad025>
- Kalmus, Veronika; Masso, Anu; Linno, Merle 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs: Teksti- ja diskursusanalüüsi meetodid. – *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kerge, Krista 2000. Kirjakeel ja igapäevakeel. – Tiit Hennoste (Toim.), *Eesti keele allkeeled*. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised, 16. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 75–110.
- Kikerpill, Tiina; Pool, Raili 2003. Muutused eesti keelt teise keelena kõnelejate suhtlusstrateegiate kasutuses ühe aasta jooksul. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 13, 50–60.
- Klaas-Lang, Birute; Koreinik, Kadri; Rozenvalde, Kerttu 2023. Viisakalt koolist ülikooli: Milliseid suhtluskultuuri eripärasid märkavad vene dominantkeelega üliõpilased? – *ESUKA-JEFUL*, 14 (2), 187–211. <https://doi.org/10.12697/jeful.2023.14.2.08>
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina 2015. Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11, 111–126. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.07>
- Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Vender, Diana 2025. Teises keeles õppimine: Tartu muu kodukeelega lastevanemate vaade. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 21, 85–102. <https://doi.org/10.5128/ERYa21.05>
- Koorep, Sigrid 2019. Mis juhtub, kui venekeelse kooli õpilased lähevad eestikeelsesse gümnaasiumi? Viljandi kogemus. – *Sakala*, 20.3. <https://sakala.postimees.ee/6549101>
- Lappalainen, Hanna 2004. Variaatio ja sen funktiot. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia*, 964. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lauranto, Yrjö 1995. Normi, rekisteri ja S2-opetus. – *Virittäjä*, 2, 261–263.
- Lehtonen, Heini 2015. Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä. PhD. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/155659>
- Markee, Numa (Ed.) 2015. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Metslang, Helle; Erelt, Mati; Habicht, Külli; Hennoste, Tiit; Kasik, Reet; Teras, Pire; Viht, Annika; Asu, Eva Liina; Lindström, Liina; Lippus, Pärtel; Pajusalu, Renate; Plado, Helen; Rääbis, Andriela; Veismann, Ann 2023. Eesti grammatika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Milroy, Lesley 1980. *Language and Social Networks*. *Language in Society*, 2. Oxford: Blackwell.
- Olev, Aivo; Alumäe, Tanel 2022. Estonian speech recognition and transcription editing service. – *Baltic Journal of Modern Computing*, 10 (3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Pakats, Maarja 2011. Tanja Mihhailova: alguses kartsin eesti keelt rääkida. – *Õhtuleht*, 29.11. <https://www.oh tuleht.ee/naisteht/669281>
- Pool, Raili 2024. Muutused eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate interaktsioonis ühe aasta jooksul. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 34, 150–183. <https://doi.org/10.5128/LV34.05>
- Praakli, Kristiina 2022. Sissevaade noortekeele uurimisse Eestis: Üldist ja üksikasjalikku. – *Keel ja Kirjandus*, 11, 1014–1030. <https://doi.org/10.54013/kk779a3>
- PRÕK 2023 = Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 10.08.2024, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002>
- Pälli, Pekka; Lillqvist, Ella 2020. Diskurssianalüüsi. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne, Kaius Sinnemäki (Toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia*, 1457. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 374–411. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qp9hgb.14>
- Riigikontroll 2023 = Eesti keele õpe vene õppekeelega põhikoolis. Riigikontrolli aruanne Riigikogule, Tallinn, 1. juuni 2023. Riigikontroll.
- Ruusuvuori, Johanna; Tiittula, Liisa 2015. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Selliov, Rena 2016. Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Soll, Maie; Palginõmm, Mari-Liis 2011. Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis: Eesti ja teiste riikide koolide kogemus. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Spolsky, Bernard; Hult, Francis M. (Eds.) 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470694138>
- Symonds, Jennifer 2015. *Understanding School Transition: What Happens to Children and How to Help Them*. London–New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714387>
- Urmann, Helen; Remmik, Marvi; Roos, Liana; Espenberg, Siim 2021. Õpilaste arengu ja koolivahetuse toetamine erinevat tüüpi põhikoolides. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus RAKE. Tartu.
- Vihman, Virve-Anneli; Praakli, Kristiina; Pilvik, Maarja-Liisa; Korkus, Mari-Liis 2022. Kas noored on inglise keelega ‘obsessed’? Millest räägivad korpusandmed? – *Philologia Estonica Tallinnensis*, 7, 292–322. <https://doi.org/10.22601/PET.2022.07.11>

Kristiina Praakli (Tartu Ülikool) on õppinud eesti ja soome-ugri keeleteadust, uurib keele varieerumist, mitmekeelset suhtlust, eesti keele teise keelena õppe korraldust. Jakobi 2, 50090 Tartu, Estonia
kristiina.praakli@ut.ee

Aive Mandel (Tartu Ülikool) on eesti keele teise keelena nooremlektor, kelle uurimishuvideks on teise keele omandamine ja õpetamine ning suhtluspõhine keeleõpe. Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
aive.mandel@ut.ee

“EVEN ‘TŠAU’ (‘HI’) FELT FOREIGN TO ME”: FROM A RUSSIAN-SPEAKING SCHOOL TO AN ESTONIAN-LANGUAGE GYMNASIUM

Kristiina Praakli, Aive Mandel

University of Tartu

In this article, we examine the linguistic adaptation of five students who completed their basic education in Russian-medium schools and transitioned to an Estonian-language gymnasium. The focus is on adapting to different registers of the Estonian language within the school environment. Based on semi-structured interviews with five gymnasium students from Tartu, we analyse their experiences with the challenges of sociolinguistic variation in Estonian.

The results indicate that the main difficulties stem from features of spontaneous spoken Estonian, including pronunciation, speech tempo, discourse particles, expressions of politeness, youth slang, and idiolects. The data show that transitioning to a different language of instruction creates uncertainty in adapting to spoken language registers, especially for students with no prior personal experience communicating with Estonian-speaking peers. In some cases, the linguistic resources acquired in basic school were insufficient for navigating the diverse learning and communication situations in the new language environment. The initial months in the gymnasium were particularly challenging due to the lack of experience with informal spoken registers. A key factor in adaptation was prior exposure to Estonian-speaking peers rather than classroom-based language learning.

The primary registers students had to adapt to included the teacher register and various idiolects, which differed significantly from what they were accustomed to in their Russian-medium basic school. Additionally, they had to navigate Estonian youth language, the linguistic features used by young people, and the characteristics of spontaneous everyday speech. Some elements of spoken Estonian were perceived as markers of acceptance into Estonian-speaking social networks. One example is the greeting *tšau* (‘Hi’), especially when Estonian-speaking youth use it to address a Russian-speaking peer.

Many of the adopted linguistic elements can be seen as bridges that help cross linguistic and cultural boundaries, fostering communication between young people with different native languages. The results suggest that Estonian as a second language instruction should place greater emphasis on understanding linguistic variation to better support the development of communicative competence. This would help students integrate more smoothly into Estonian-speaking peer groups and society.

Keywords: language variation, linguistic adaptation, oral communication, second language, Estonian