

VIIPEKEELE ÕPETAMINE, ÕPPIMINE JA HINDAMINE EESTIS CEFR-PÕHINE ÜLEVAADE

Õnneli Pärn, Péter Z. Herbszt-Romanek,
Christian Rathmann

Ülevaade. Viipekeeleharidus on Eesti kurtide kogukondade keeleliste ja kultuuriliste õiguste üks keskseid tugisambaid. Artikkel käsitleb eesti viipekeele hariduse hetkeseisu kolmest aspektist: 1) õpetamis-, õppimis- ja hindamisressursid, 2) õpetajate pädevused ja professionaalsuse kujunemise tingimused ning 3) süsteemsed piirangud. Analüütilise raamistikuna kasutatakse “Euroopa keeleõppe raamdokumenti” (CEFR) ning selle viipekeeltele kohandatud varianti (Leeson jt 2016). Tuginedes dokumentide analüüsile ning õpetajate ja sidusrühmade intervjuudele, näitab uuring, et eesti viipekeele õpetamise meetodika ja hindamispraktikad ei ole sageli järjekindlad, sest puudub süsteemne raamistik tasemepõhise keeleoskuse arendamiseks. Raamdokumendiga kooskõlas olevate ressursside ja professionaalse toe nappus piirab õpetajate võimalusi õppekavade ja hindamisvahendite ühtlustamiseks. Olulised lüngad püsivad nii esimese keele kui ka teise keele õppijate puhul iseseisva ja vilunud keelekasutaja tasemel. Analüüs näitab, et oluline on arendada raamdokumendiga kooskõlas olevaid õppematerjale, hindamisstandardeid ja jätkusuutlikke lahendusi õpetajate professionaalsuse tõstmisel. Selline lähenemine looks aluse sidusale ja kaasavale eesti viipekeele haridusele ning aitaks tugevdada selle positsiooni Eesti keeleõppe maastikul. Samuti tuleb artiklis teravalt esile eesti viipekeele valdkonna pikaajaline uurimislünk.*

Võtmesõnad: viipekeeleõpe, viipekeele ressursid, keelepädevus, viipekeele õpetajate professionaalne pädevus, eesti viipekeel



* Artikkel on valminud Haridus- ja Teadusministeeriumi granti nr 110_TÕA23101 toel, mille haldamise eest vastutab Tallinna Ülikool. Autorid avaldavad siirast tänu kõigile osalejatele, kes panustasid oma aja ja teadmistega. QR-koodiga avaneb artikli viipekeelne kokkuvõte (Pärn jt 2026).

1. Sissejuhatus

Eesti viipekeelt kasutatakse igapäevaselt Eesti kurtide kogukondades ning see on keskse tähtsusega kogukonna keelelise ja kultuurilise identiteedi kujunemisel. Keele edasikandumine toimub kurtide perede kaudu ning kogukondade võrgustikes, näiteks kurtide klubides, koolides ja üritustel. (Hein 2010) Kuigi eesti viipekeel on Eestis ametlikult tunnustatud rahvusliku viipekeelena (Keeleseadus 2007), püsivad eesti viipekeele õpetamisel ja õppimisel demograafilistest ja institutsionaalsetest teguritest tingitud struktuursed piirangud, mida on dokumenteeritud nii varasemates kui ka hilisemates uurimustes. Samuti on osutatud koolitatud spetsialistide piiratud kättesaadavusele, eesti viipekeele jaoks loodud õppematerjalide nappusele ning standardiseeritud hindamisvahendite puudumisele. Need piirangud takistavad eesti viipekeele õppe süsteemset arendamist ja laiendamist, suurendades õppimisvõimaluste ja õpitulemuste varieeruvust. (Laiapea jt 2002, Toom & Trükmann 2005, Hein 2010, Toom 2012) Nüüdisaegsed mitmekesised viipekeele omandamise viisid seavad kõrgemad nõudmised ka pedagoogilisele disainile ja hindamisele. Viipekeele omandamine esimese ja teise keelena toimub erinevate protsesside kaudu (Lillo-Martin jt 2022, Schönström 2021), mistõttu eeldavad need eristuvaid pedagoogilisi lähenemisi ja pädevusi (Rosen 2020), kuigi teatud õpetamisstrateegiad võivad kattuda.

Kuigi on olemas raamdokumendi ja selle täiendatud väljaande eestikeelsed tõlked ning viipekeelte *can-do*-kirjeldusi sisaldavad versioonid (Raamdokument 2007, Sõsarväljaanne 2023), puudub süsteemselt rakendatud "Euroopa keeleõppe raamdokumendil" põhinev raamistik õppekava planeerimiseks, õppematerjalide arendamiseks ja hindamispraktikate kujundamiseks, mis kataks eespool nimetatud vajadused. Käesolev artikkel pakub eesti viipekeele õpetamise, õppimise ja hindamise ressursside ning õpetajate professionaliseerumise tingimuste süstemaatilist empiirilist kaardistust. Analüütilise raamistikuna kasutatakse "Euroopa keeleõppe raamdokumendi" sõsarväljaannet (CEFR/CV 2020) koos selle eestikeelse tõlkega (Sõsarväljaanne 2023) ning ProSign'i viipekeele õpetajate pädevuste taksonoomiat (Leeson jt 2016), mis kohandab Euroopa Nõukogu juhendi "Guide to Teacher Competences in Language Education" viipekeeleõpetuse põhimõtteid. Artikkel seob olemasolevad eesti viipekeele haridusressursid raamdokumendi tasemekirjeldustega ning teeb seeläbi nähtavaks ressursside katvuse keeleoskustasemetes ja õppijaprofiilide lõikes. Sellest lähtuvalt käsitleb artikkel järgmisi uurimisküsimusi:

1. Millised on praegused väljakutsed eesti viipekeele õpetamises, õppimises ja hindamises?
2. Milliseid eesti viipekeele õpetamise, õppimise ja hindamise materjale on välja töötatud ja kasutatud?
3. Milline on viipekeele õpetajate professionaalne olukord Eestis?

Artikli teine peatükk tutvustab eesti viipekeele õppijaskonda ning raamdokumendi ja selle sõsarväljaande põhimõtteid. Kolmandas peatükis antakse ülevaade uuringu metodoloogiast ja andmestikust ning neljandas peatükis keskendutakse õpetamis-, õppimis- ja hindamisressurssidele. Seejärel käsitletakse viipekeele õpetajate ametialaseid pädevusi ja väärtusi ning arutelu osas esitletakse uuringu tulemusi.

2. Ülevaade eesti viipekeele õppijaskonnast ja "Euroopa keeleõppe raamdokumentist"

Eesti viipekeele õpetamine, õppimine ja hindamine vajavad pedagoogilist raamistikku, mis arvestab visuaal-motoorse modaalsuse keeleliste ja kognitiivsete eripäradega. Viipekeeled eristuvad suulistest keeltest nii oma modaalsuse, grammatika ja diskursuse ülesehituse kui ka sotsiolingvistiliste profiilide poolest. Modaalsuse all mõistetakse viisi, mille kaudu keelt toodetakse ja tajutakse, edastuskanaleid. Keeleuuringute sõnul on olemas vähemalt kaks keelemodaalsust: suulistele keelele omane audiitiiv-verbaalne modaalsus (ingl *auditory-vocal modality*) ja viipekeelele omane visuaal-motoorne modaalsus (*visual-gestural modality*). (Meier 2002) Kuna viipekeeli tajutakse ja luuakse visuaalselt (käte, näoilmete ja kehaga), tuginevad need grammatiliste ja diskursiivsete suhete kodeerimisel ruumi struktureeritud kasutusele, samaaegsusele ja ülakeha artikulaatoritele. Seetõttu ei suuda audiitiiv-verbaalsed ja kõnekesksed õpetamismudelid piisavalt katta viipekeele õppijate, kasutajate ja õpetajate vajadusi (Paabo 2012).

Kirjanduse sõnul on eesti viipekeele omandamisteed mitmekesised: varajane kokkupuude kurtide peredes eristub hilisemast omandamisest haridusalastes või professionaalsetes kontekstides ning keele omandamist mõjutavad kuulmisvõimekus, ligipääs haridusele ja sotsiolingvistiline taust (Laiapea jt 2002, Hein 2010). Osa kurtidest keelekasutajatest omandab eesti viipekeele kurtidelt pereliikmetelt, samas kui teised, näiteks kuuljate vanemate kurtidid lapsed, omandavad selle hiljem, sageli koolis või kurtide eakaaslaste kaudu. Märkimisväärne on see, et paljud kurtidid lapsed sünnivad kuuljate perre, mis toob esile koolide ja kurtide eakaaslaste võrgustike olulisuse keele omandamise keskkondadena. Kodu ja kool on võtmetähtsusega kohad, kus toimub keeleline sotsialiseerumine ning keele edasikandumine, olles seotud perekondliku ja põlvkondadevahelise kontaktiga.

Kuid peale kurtide võivad ka kuuljad omandada viipekeele esimese keelena. Inimesi, kes omandavad viipekeele koduses keskkonnas esimese keelena, olgu need kurtidid või kuuljad, nimetatakse pärandviipelejateks (De Quadros 2018, Chen Pichler jt 2018, Napier 2021). Laiapea jt (2002) ning Hein (2010) toovad lisaks välja, et märkimisväärne osa eesti viipekeele kasutajatest, kes on enamasti kuuljad täiskasvanud ja kellel on välja kujunenud pädevus ühes või mitmes suulises keeles, omandab viipekeele teise keelena. Teise keelena õppimisel on oluline pöörata tähelepanu keelte modaalsusele, üleminekule audiitiiv-verbaalselt visuaal-motoorsele (Meier 2002). Schönströmi (2021) sõnul läbivad õppijad kakskeelse ja kahemodaalse keele omandamisprotsessi, sest nad õpivad keelt, mis väljendub harjumuspärasest erinevas visuaal-ruumilises grammatika ja modaalsuse kombinatsioonis (Klima & Bellugi 1979). Kahe modaalsuse vahel toimuv õppimine hõlmab nii universaalseid kui ka modaalsusele omaseid spetsiifilisi kognitiivseid protsesse, millega kaasnevad õpetamise ja hindamise eripärad ja väljakutsed.

Lisaks hõlmab eesti viipekeele õppijaskond Eestis elavaid kurte ja sisserändajaid, kellel puudub eesti viipekeele pädevus. Kui õppijad oskavad juba mõnda teist viipekeelt, võib keele omandamine toimuda viipekeelte vahel ühemodaalselt, ilma et oleks vajalik modaalsuste vahetus.

Kuna eesti viipekeele õppijaskond on mitmekesine ning viipekeele õppes on oluline ka keelte modaalsusele tähelepanu pöörata, siis kasutatakse järgmisi õppija

keelelist tausta ja suhet õpitava keelega kirjeldavaid lühendeid: K₁/M₁ – õppija, kelle esimene keel (K₁) on sama, mis õpitav keel ja selle modaalsus (M₁); K₂/M₁ – õppija, kelle jaoks on õpitav keel (K₂) teine keel, kuid samas modaalsuses (M₁), mis tema esimene keel; K₂/M₂ – õppija, kelle jaoks on õpitav keel (K₂) teine keel ning oma esimesest keelest erinevas modaalsuses (M₂) (Meier jt 2023, Haug jt 2021).

Kirjanduses on eesti viipekeele omandamisteede mitmekesisust korduvalt seostatud vajadusega süsteemsete ja kaasavate õpetamis- ja õppimiskäsituste järel (Laipea jt 2002, Hein 2010) ning leitud, et omandamisteede järjepidevus eeldab laia ja diferentseeritud õpetamise, õppimise ja hindamise ressursside valikut, samuti koolitatud õpetajate, institutsionaalse toe ja stabiilse rahastuse tagamist professionaalse ning pikaajalise õppe pakkumiseks (Toom & Trükmann 2005, Toom 2012). Eesti viipekeele haridus paikneb laiemas kontekstis, kus kohtuvad multimodaalsus, keelekontakt (nii suuliste kui ka viipekeeltega), keeleõpe ja keelepoliitika rakendamine. Need tegurid toovad esile vajaduse kohandada keelepoliitilisi tööriistu, nagu “Euroopa keeleõppe raamdokument”, viipekeele hariduse vajadustele vastavaks.

Raamdokument (CEFR 2001), eriti selle täiendatud sõsarväljaanne (CEFR/CV 2020), on loodud keeleoskuse võrreldavuse tagamiseks ja mobiilsuse edendamiseks Euroopa riikide vahel. Eesti on neid algatusi hoolikalt järginud, tõlkides eesti keelde nii algse versiooni (Raamdokument 2007) kui ka täiendatud versiooni (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023). Sõsarväljaanne jaotab keeleoskuse kuuele tasemele (A₁–C₂) ning lähtub *can-do*-kirjeldustest neljas suhtlustegevuses: teksti vastuvõtt, tekstiloome, suhtlus ja vahendamine. *Can-do*-kirjeldused määratlevad suhtlusoskused, mille õppija omandab teatud tasemel teksti vastuvõtmise, loomise, suhtlemise või vahendamise käigus. Dokument toetab õppekavade ja ainekavade koostamist, õppematerjalide arendamist ja hindamist, samal ajal hõlbustades õpitulemuste ühtlustamist haridustasemetel lõikes ning võimaldades seeläbi mobiilsust ja elukestvat õpet.

Algne raamdokument (CEFR 2001) töötati välja peamiselt suuliste keelte jaoks. Selle *can-do*-kirjeldused kasutavad sageli auditiiv-verbaalsete keelte kohta käivat terminoloogiat (nt kuulamine, rääkimine) ning viitavad keelekasutajatele kui suulise keele kõnelejatele, mis toob raamdokumendi viipekeeltele kohandamisel kaasa kontseptuaalseid ja metodoloogilisi väljakutseid (Greiner-Ogris & Dotter 2012, Leeson jt 2018).

Seoses sellega algatasid Euroopa sidusrühmad sihipäraseid projekte, et kohandada raamdokument viipekeelte õppekavadele (Leeson jt 2018, Monte 2022). Eriti mõjukaks algatuseks on osutunud Euroopa Nüüdiskeelte Keskuse (European Centre for Modern Languages, ECML) ProSign-projekt, mis viidi ellu kahes etapis: ProSign 1 (2012–2015) ja ProSign 2 (2015–2019). Selle tulemusena töötati välja “Euroopa keeleõppe raamdokument viipekeeltele” (Common European Framework of Reference for Sign Languages), mida on kirjeldatud ProSign’i tehnilises aruandes (Leeson jt 2018). Üheks keskseks panuseks oli modaalsusele sobiva terminoloogia kasutuselevõtt *can-do*-kirjeldustes. See muutus on kooskõlas sõsarväljaandega (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023), mida täiendati kuuenda peatükiga, mis sisaldab viipekeelte *can-do*-kirjeldusi.

3. Uurimismaterjal ja metodoloogia

Siinses peatükis tutvustatakse andmete kogumise ja analüüsi meetodikat ning selle rakendamist. Eesti viipekeeleõppe pedagoogilise tegelikkuse empiiriliseks uurimiseks, mille fookuses on eesti viipekeele õpetamise, õppimise ja hindamise praktikas rakendatavad põhimõtted ja raamistik, kasutati analüütilise vahendina temaatilist sisuanalüüsi. Andmete kogumiseks kasutati kvalitatiivseid meetodeid. Eesti viipekeele õppe hetkeolukorra empiirilise analüüsi aluseks on kolme tüüpi materjalidest koosnev korpus. Kogutud andmeid säilitatakse anonüümselt välisel kõvakettal ja platvormidel Google Drive, Nextcloud ning neile pääsevad ligi vaid uuringu läbiviijad.

Korpuse esimese osa moodustavad: 1) avalikult kättesaadavad õppematerjalid (10), mis on mõeldud nii K1/M1 kui ka K2/M2 õppijatele (vt lisa 1); 2) viipekeele õpetajate (3) loodud õppematerjalid, mis pärinevad peamiselt K2/M2 õppijate õpetamise praktikast; 3) ning eesti viipekeele ainekavad, institutsionaalsed õppekavad ja hindamisjuhised (38), millest viis on koostatud eesti viipekeele K1/M1 õppeks ja ülejäänud K2/M2 õppeks (jaotatult keeleoskustasemete järgi: A1 (21), A2 (8), B1 (1), B2 (2) ja C1 (1)). Õppematerjalide kogumiseks saadeti e-posti teel koostööpäring 30 inimesele, kes on viimase 10 aasta jooksul (2015–2025) tegele-
lenud eesti viipekeele õpetamisega, paludes neil jagada enda loodud materjale. Intervjuude käigus kogutud informatsiooni ning e-kataloogi ESTER otsingute põhjal koondati õppematerjalidena korpusesse samuti avalikult kättesaadavad eesti viipekeele sõnastikud (vt lisa 2). Ainekavade kogumiseks (aastatel 2024–2025) kasutati otsingumootorit Google ning võeti e-posti teel ühendust erinevate koolitus- ja haridusasutustega, kes on pakkunud ja pakkusid uuringu perioodil eesti viipekeele õpet. Institutsionaalsete dokumentide analüüsimaterjali moodustasid Tallinna Heleni Kooli, Tallinna Pelgulinna Riigigümnaasiumi, MTÜ Think, Tartu Rahvaülikooli, Tartu Ülikooli, Tallinna Ülikooli, Tallinna Rahvaülikooli, Pärnumaa Kutsehariduskeskuse, Saue Riigigümnaasiumi, Rae Gümnaasiumi, Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi, TÜ Pärnu Kolledži, Tartu Tervishoiu Kõrgkooli ja Eesti Maaülikooli eesti viipekeele ainekavad.

Korpuse teise osa moodustavad poolstruktureeritud intervjuud, mis viidi läbi 19 viipekeele õpetajaga, ja märkmed kolmest avalikust fookusgrupi töötoast, mis toimusid detsembris 2024, juunis ja augustis 2025. Kolmekümnele pöördumisele vastas 25 inimest, kellest üheksaga viidi läbi intervjuu kas videokõne vahendusel või silmast silma kohtudes (kestvus 60 minutit, 8 küsimust) ning 10 inimesega suheldi e-posti teel. Enamiku intervjuueeritavate esimeseks keeleks on eesti viipekeel (12 kurti ja kolm kuuljat pärandviipelejat) või mõni muu viipekeel (1), kolmel intervjuueeritaval aga suuline eesti keel. Seitse intervjuueeritavat oli osalenud 2017.–2018. aastal toimunud täiendkoolitusel “Sissejuhatav kursus: eesti viipekeele õpetajate täiendusõpe” (9 EAP), mis on olnud viimase 10 aasta jooksul suurim koolitus viipekeele õpetajatele Eestis. Andmete valideerimise ja täpsustamise eesmärgil toimunud fookusgrupi esimeses töötoas osales kuus (viis kurti pärandviipelejat ja üks kuulja), teises 13 (10 kurti pärandviipelejat ja kolm kuuljat) ning kolmandas kaheksa (kuus kurti pärandviipelejat ja kaks kuuljat) inimest.

Korpuse kolmanda osa moodustavad sidusrühmade poolstruktureeritud intervjuud (11). Andmete kogumiseks saadeti e-posti teel pöördumine 15 sidusrühma

asutusele. Intervjuud viidi läbi helistades (1; kestvus 60 minutit, 2 küsimust), videosõnumitena (2) ja e-posti teel (8).

Andmete analüüsiks kasutati programme MAXQDA ja Microsoft Excel. Eesti viipekeele õppematerjalide ning viipekeele õpetajatega läbiviidud intervjuude ja fookusgrupi töötubade analüüsimisel rakendati deduktiivset sisuanalüüsi. Olemasolevate eesti viipekeele ainekavade, institutsionaalsete õppekavade, hindamisjuhiste ja sidusrühmade intervjuude ning viipekeele õpetajatega läbiviidud intervjuude ja fookusgrupi töötubade analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivse ja deduktiivse sisuanalüüsi kombineerimise eesmärk oli suurendada andmete tõlgendamise usaldusväärsust ning võimaldada kategooriate ristkontrolli. Andmete kodeerimisel ja tõlgendamisel lähtuti raamdokumendi *can-do*-kirjeldustest keeleoskustasemete lõikes neljas suhtlustegevuses (1507 koodi) ja ProSign'i dokumendis "Teacher Competences for Sign Languages in Education" (ProSign Team 2018) toodud viipekeele õpetajate pädevuste taksonoomiast (233 koodi), mille eesmärk on toetada viipekeele õpetajate õppekava kujundamist olukordades, kus riiklikud viipekeele õpetamise normid ja tasemed ei ole veel selgelt välja kujunenud.

Deduktiivse sisuanalüüsi puhul määrati õppematerjalide analüüsi käigus igale ülesandele selle tööjuhise põhjal vastavad *can-do*-kirjeldused ning praktikute intervjuud ja fookusgrupi töötubade märkmed jaotati vastavalt viipekeele õpetajate pädevuste taksonoomiale kuute rühma: keele- ja suhtluspädevus, infotehnoloogia pädevus, metalingvistiline, diskursus- ja kultuuripädevus, õpetamisalane pädevus, koostöö tegemise pädevus, elukestva õppe pädevus.

Induktiivse sisuanalüüsi puhul loodi praktikute intervjuude ja fookusgrupi töötubade märkmetest esile kerkinud väärtuste kategooriad, mis hiljem koondati viipekeele õpetajate ametialaseid väärtusi ja põhimõtteid käsitlevatesse ülemkategoriatesse: õppijate õiguste austamine kvaliteetsele haridusele; keele olulisus hariduses ja haridusliku edu saavutamisel; keelte ja kultuurilise mõistmise edendamine kui iga kodaniku jaoks oluline, vajalik ja huvitav nähtus; iga õppija isiklike ressursside väärtustamine; keelelise ja kultuurilise mitmekesisuse väärtustamine ning rikkus ühiskonnas ja hariduses; iga õppija edu poole püüdlamine; õppijate iseseisvuse ja kriitilise teadlikkuse arendamine; demokraatliku kultuuri edendamine, sealhulgas vastastikune lugupidamine ja võrdsete võimaluste tagamine. Eesti viipekeele ainekavade, institutsionaalsete õppekavade ja hindamisjuhiste analüüsimisel jaotati andmed vastavalt dokumendis toodud keeleoskustasemele, eesmärgile, õpiväljunditele, teemadele ja hindamisele, arvestades õppija keelelist tausta ja suhet õpitava keelega. Sidusrühmade intervjuude analüüsimisel loodi andmetest esile kerkinud ootuste ja haridusastmete kategooriad.

4. Õpetamis-, õppimis- ja hindamisressursid

Korpuse andmete analüüsist selgus, et eesti viipekeele õpetamise ja õppimise materjalide kättesaadavus on endiselt piiratud ning suures osas suunatud K2/M2 õppijatele (11). Kakskeelses haridussüsteemis K1/M1 õppijale on loodud eesti viipekeele õppimiseks vaid kaks avalikult kättesaadavat materjali, samas kui K2/M1 õppijatele vastavad materjalid puuduvad sootuks. Avalikud materjalid on loodud eelkõige viipekeele iseseisvaks omandamiseks, kuid leidub ka teoseid (4), mis keskenduvad teadlikult õpetamisele ja õpetaja toetamisele. Siinses alajaotuses

antakse ülevaade olemasolevatest õppematerjalidest ja nende kasutusvõimalustest eesti viipekeele omandamisel esimese ja teise keelena.

Kuigi uuringu fookus on õppematerjalidel, võivad viipekeele sõnastikud olla väga oluline osa õppeprotsessist. Eestis on mitmeid vastavaid sõnastikke (vt lisa 2): “Kõnelevad käed: Eesti viipekeele sõnastik” (Toom 1988), “Eesti kristlikud viiped” (Kivisild & Toom 1990), “E-viiped: maailm ja Eesti” (2008), “Eesti viipekeele – eesti keele sõnastik” (2014), “Eesti viipekeele õigusmõisted” (2016), “Rahvusvahelise viiplemise e-sõnastik” (2016), “Spreadthesign” (2018), “Eesti viipekeele viiped seksuaaltervisest” (2019), “Eesti viipekeele IT terminid” (2021), “Eesti viipekeele meditsiiniterminid” (2023) ning kõige hiljutisem “Signbank 2.0 eesti viipekeelele” (Jõeveer jt 2025).

Kõrvutades korpuse õppematerjale raamdokumendi *can-do*-kirjeldustega neljas suhtlustegevuses selgus, et eesti viipekeele K2/M2 õppeks loodud materjalid sobivad üldiselt algtasemel A1 (800 koodi: vahendamine 39, suhtlus 162, tekstilooime 335, teksti vastuvõtt 264) ja A2 (492 koodi: vahendamine 40, suhtlus 128, tekstilooime 212, teksti vastuvõtt 112) ning iseseisva keekekasutaja B1 (41 koodi: vahendamine 2, suhtlus 9, tekstilooime 21, teksti vastuvõtt 9) tasemel kasutamiseks. Mõni õppematerjal sisaldab lisaks eel-A1 taseme ülesandeid (149 koodi), mis aitavad õppijal sujuvamalt siseneda viipekeeltele omasesse visuaal-motoorsesse modaalsusesse. Viipekeele õpetajate endi loodud materjalide hulgas on samuti ülesandeid vilunud keekekasutajale C1 (25 koodi: suhtlus 9, tekstilooime 10, teksti vastuvõtt 6). K2/M2 õppes kasutatakse kõige sagedamini aabitsat “Eesti viipekeele aabits” (Paabo 2011, uuendatud 2024), käsiraamatut “Viibelda on mõnus. Käsiraamat eesti viipekeele õppimiseks” (Paabo 2010, e-raamat 2011) ning harjutuste kogumikku “Õpime viiplema. Harjutuste kogumik” (Toom 1999). Samuti on kasutusel eesti viipekeele sõnastikud, viipekeelsed tekstid ning teaduspublikatsioonid eesti viipekeele ja kurtide kultuuri teemadel.

Õppematerjalide nappus ei puuduta vaid K2/M2 õpet iseseisva ja vilunud keekekasutaja tasemel, vaid samuti K1/M1 õpet. Eesti viipekeele ainekavade ja õpetajate intervjuude analüüs näitab, et K1/M1 õpetus tugineb sageli eesti keele kui teise keele õpikutele, isevalmistatud klassimaterjalidele ning K2/M2 õppevahenditele. Korpuses olevatest õppematerjalidest on vaid mõni üksik hinnatud õpetajate poolt sobivaks varases kooliastmes kasutamiseks. Esimeses klassis kasutatakse “Eesti viipekeele aabitsat” (Paabo 2011, uuendatud 2024) ning järgnevatel õppeaastatel lähtutakse õppetöös sageli käsiraamatust “Viibelda on mõnus” (Paabo 2010, e-raamat 2011) ja harjutuste kogumikust “Õpime viiplema” (Toom 1999). Samuti tuginetakse eesti viipekeele sõnastikele ja viipekeelsetele tekstidele ning eesti viipekeele ja kultuuriga seotud teaduskirjandusele.

Materjalide nappus mõjutab samuti eesti viipekeele K2/M1 õpet, kus lisaks õppematerjalidele puuduvad ka ametlikud õppekavad ja koolitused. Ainus uurin-gus esile toodud K2/M1 kursus, mille eesmärk oli õpetada eesti viipekeelt teise viipekeelena kohalikele kurtidele õppijatele, tugines täielikult kuuljatele mõeldud K2/M2 õppematerjalidele. Õppetöö aluseks oli peamiselt käsiraamat “Viibelda on mõnus” (Paabo 2010, e-raamat 2011), mida õpetaja täiendas erinevate ressursidega, kohandades need õppijate keeleprofiili ja vajadustega.

Suur osa korpuse õppematerjalidest keskenduvad tekstilooimele (578 koodi) ja teksti vastuvõtule (391 koodi), kuid üsna võrdselt on tähelepanu pööratud ka suhtlemisele (308 koodi). Vahendamine eraldiseisva suhtlustegevusena on alaesindatud

(81 koodi), sest see lisati raamdokumendi alles sõsarväljaandes (CEFR/CV 2020), mis avaldati eesti keeles 2023. aastal.

Hindamisressursside ja -praktikate kohta on võimalused järelduste tegemiseks piiratud, sest kuigi aine- ja õppekavades kajastatud keeletasemed viitavad raamdokumendile, selgus praktikute intervjuudest ja fookusgruppide töötubadest, et raamdokumendi ei kasutata hindamispraktikas laialdaselt. Viipekeele õpetajad tunnevad vajadust standardiseeritud hindamisraamistiku ja -materjalide järele nii K1/M1 kui ka K2/M2 ja K2/M1 õppes.

Eesti viipekeele K1/M1 õppes põhinevad hindamiskriteeriumid põhikooli tasemel kooli õppekaval ning keskhariduses hinnatakse õpilaste keeleoskust eesti viipekeele kursuse koondhinde alusel. Raamdokumendi praeguses hindamispraktikas ei rakendata, kuid põhikooli tasemel arutatakse võimalusi selle integreerimiseks tulevikus.

5. Viipekeele õpetajate ametialased pädevused ja väärtused

Kuigi eelnev peatükk kaardistas avalikult kättesaadavad eesti viipekeele õppematerjalid ja sõnastikud, toob raamdokumendiga kooskõlas olev vaatenurk esile, et viipekeelehariduse kvaliteet ja jätkusuutlikkus sõltuvad olulisel määral õpetajate elukestvast professionaalsest arengust. Bleichenbacheri jt (2019) ja ProSign'i töörühma kohandatud raamistikule (ProSign Team 2018) toetudes käsitletakse siinses peatükis intervjuusid ja fookusgrupi töötubade märkmeid viipekeele õpetajate pädevuste taksonoomia vaatest: 1) professionaalsed väärtused ja põhimõtted; 2) keele- ja suhtluspädevus; 3) infotehnoloogia pädevus; 4) metalingvistiline, diskursus- ja kultuuripädevus;¹ 5) õpetamisalane pädevus; 6) koostöö tegemise pädevus; 7) esmahariduse ja karjääriülese arengu pädevus ning 8) professionaalse arengu võimalused. Ehkki viipekeele õpetajate professionaalne areng on tihedalt seotud kõigi valdkondadega, toimivad professionaalsed väärtused ja põhimõtted ning professionaalse õppimise võimalused pigem valdkondi ühendavate ja toetavate raamtingimustena. Seetõttu teeb peatükk ülevaate nii olemasolevast kui ka piirangutest, keskendudes kuuele pädevusele.

5.1. Keele- ja suhtluspädevus

Kuna viipekeele õpetamine on olemuslikult keele- ja suhtluspõhine, siis käsitlesid intervjuueeritavad õpetaja peamise pädevusena keele- ja suhtluspädevust. Tõhusa õpetamise eelduseks peavad nad eesti viipekeele õpetaja kõrget eesti viipekeele oskust, sh grammatilist pädevust (nt viiperuumi oskuslikku kasutust), ning pädevust õppija esimeses keeles, milleks on enamasti eesti keel. Seega ei ole viipekeele õpetaja oluliseks pädevuseks mitte ainult viiperuumi intuiitiivne valdamine, vaid ka oskus seda erinevatele õppijatele edasi anda.

- (1) Paljud viipelevad lihtsalt suulise keele järgi. Ma loodan, et õpivad ikka viipekeele lausestuse järgi viiplema hiljem, mitte suulise keele sõnajärje järgi.

¹ Kasutatud terminoloogia lähtub "Euroopa keeleõppe raamdokumendi" sõsarväljaandest (Sõsarväljaanne 2023). ProSign'i raamistikus viidatakse vastavatele pädevustele: *metalinguistic, metadiscourse and metacultural competences* (Leeson jt 2016). Erinevus tuleneb terminoloogilisest tavast, mitte kontseptuaalsest erinevusest.

Ma arvan, et B ja C tasemel peaksid viiuplema viipekeele lause süsteemi järgi. (Õ27)

Õpetajad seostasid grammatilist pädevust ka leksikaga, tuues esile regionaalse leksikaalse varieerumise (nt Tallinn, Narva, Tartu, Pärnu; Paaes 2016) praktilise olulisuse viipekeele omandamisel. Samuti tõid nad esile, et K2/M2 õppijad ootavad selgeid leksikaalseid ja etümoloogilisi selgitusi ning oskust kontekstualiseerida nii vanemaid kui ka uuemaid viipeid väljaspool idiomaatilisi väljendeid, sidudes keelevelikud sotsiolingvistilise teadmisega.

- (2) Kuuljatel on teistsugused küsimused. Ma ei ole kurte õpetanud, aga ma tean, et kuuljate küsimused on teistsugused, neil on teistsugune arusaam. Näiteks neil tekib küsimus, miks viibe MUNA on just selline nagu ta on, kust on see viibe tekkinud. .. Sest seeläbi tekib neil seos ja nad suudavad viipeid kergemini meelde jätta. Sõna/viibe ei ole tekkinud tühja koha pealt. (Õ10)

Intervjueeritavad kirjeldasid, et keelenormid ja didaktilised valikud kujunevad õpetaja ja õppija vahelises suhtluses, seega see eeldab õpetajalt intuiitvset ja kogemuslikku arusaama eesti viipekeelest. Eeltoodud näited illustreerivad, et keelelised ja metalingvistilised pädevused on omavahel tihedalt põimunud.

5.2. Metalingvistiline, diskursus- ja kultuuripädevus

Eesti viipekeele õpetamine esimese (K1/M1) või teise keelena (K2/M2, K2/M1) eeldab erinevaid, kuid osaliselt kattuvaid pädevusi. Õpetajad tunnevad, et nad peavad olema valmis vahendama mitte ainult eesti viipekeele struktuuri, vaid ka kultuurilisi ja diskursiivseid praktikaid, mis kujundavad keelekasutust. Seda eriti K2/M2 õppijate puhul, kes ei ole tuttavad kurtide kogukonna sotsiaalsete ja kultuuriliste normidega.

- (3) Tutvustada kultuuri, grammatikat, asjad, millela kurtid ei saa, mis on neile omane .. (Õ17)

Õpetajad peavad oluliseks, et eesti viipekeele õpetajad, eriti K2/M2 taustaga õpetajad, oleksid teadlikud oma positsioonist ja sotsiaalsest vastutusest. Nende mõju õppijate keelelisele arengule ja kurtide kultuuri mõistmisele võib olla märkimisväärne, mistõttu on kultuuriline pädevus ja tundlikkus hädavajalikud. Seetõttu on oluline ka kogukondade kaasamine õppetöösse, mis toetab nii keelelist kui kultuurilist lõimumist ja sügavat mõistmist.

- (4) Üks, mis seda mõjutab on kindlasti kuuljate kaasamine kurtide üritustele. Kuuljaid ei võeta vastu. (Õ17)

Ligipääs metalingvistilisele, diskursiivsele ja kultuurilisele teadmisele sõltub õppematerjalide olemasolust ja kättesaadavusest. Asjakohaste ressursside leidmine on keeruline (või õpetajad ei pruugi neist teadlikud olla), mistõttu peavad õpetajad sageli materjalid iseseisvalt koostama. See piirab võimalusi pädevuste arendamiseks ning grammatika, keele eripärade või etümoloogia süsteemseks selgitamiseks.

- (5) Aga viipekeele õpetaja suur mure on see, et õppematerjale ei ole. Ise tuleb otsida. Tuleb otsida pilte ja teha ise piltidest koopiaid ning koostada materjale. (Õ27)

5.3. Õpetamisalane pädevus

Õpetajate sõnul on eesti viipekeele õpetajate koolitusvõimalused ebaregulaarsed ning seetõttu on nad sunnitud omandama vajalikke pädevusi iseseisvalt. Selline olukord suurendab õpetamispraktikate varieeruvust ja tekitab õpetajates ebakindlust, sh K1/M1 õppes. Intervjuudes toodi esile ka raskusi õppeprotsessi kavandamisel ning riikliku eesti viipekeele õppekava puudumist, mis omakorda teeb keeruliseks ühtsete eesmärkide ja hindamiskriteeriumide kujundamise. Seega on vajalik ühtlustada õppekavad, õppematerjalid ja hindamismeetodid, et tagada viipekeeleõpetuse järjepidevus ja kvaliteet eri haridusastmetes. Ühtlustamine eeldab selget kvalifikatsiooniraamistikku ja koolitusstandardit, mis seaks teooria, praktika ning keelelise vilumuse.

- (6) Õpetaja peab olema läbinud viipekeele õpetajate koolituse, mis hõlmab endas nii teooriat kui ka praktikat. Peab saama tunnistuse, et on läbinud koolituse. Ta teab ja oskab kõike, on läbinud praktika. Peab olema ka suur vilumus viiplemlisel. (Õ27)

Lisaks peeti oluliseks pädevusi, mis toetavad diferentseerivat õpetamist ja metoodika kohandamist eri õppijarühmadele.

- (7) Metoodika võib ka olla erinev. Kuuljatega tuleb võtta rahulikult ja nad alustavad õpinguid nullist. Kurte õpetades saab palju juurde lisada, näiteks grammatikat, minna süvitsi ja arvestada erinevaid tasemeid. (Õ26)

5.4. Digitaalne ja infotehnoloogiline pädevus

Digitehnoloogia on üha enam põimunud igapäevaellu ning selle roll viipekeelte õpetamises, õppimises ja hindamises on märkimisväärselt suurenenud. Õpetajad rõhutasid eesti viipekeele hariduse kontekstis digipädevuse kasvavat tähtsust, eriti veebipõhiste ja hübriidsete õpikeskkondade kavandamisel ja rakendamisel. Kuid sama oluline, kui on digivahendite kasutamise oskus, on ka võime valida platvorme ja formaate (nt esitlusi, e-õppesüsteeme ja videopõhiseid õppematerjale), mis vastavad viipekeele õppijate vajadustele.

Õpetajad tõdesid, et hoolimata digivahendite paljususest tunnevad nad puudust eesti viipekeele õpetamiseks loodud digitaalsest platvormist, mis toimiks sarnaselt Moodle'i platvormile, kuid oleks kujundatud spetsiaalselt viipekeeleõppe pedagoogiliste vajaduste toetamiseks. Kuigi senised lahendused (nt videoformaadis kodutööde jagamine Messengeris ja kontaktõpe Zoomis) on aidanud tagada õpetamise järjepidevuse, soovivad nad efektiivsemat lahendust. Õpetajad tunnevad vajadust ka suurema digikirjaoskuse järele, eriti õppe- ja teadusmaterjalide leidmise, hindamise ja rakendamise osas.

Selgus, et teadlikkus olemasolevatest ressurssidest varieerub õpetajate seas märkimisväärselt. Õpetajad, eriti elukutset alustavad õpetajad, näevad lahendusena võimalust luua ühtne platvorm, kuhu oleks koondatud kõik avalikult kättesaadavad eesti viipekeele õppematerjalid ning mida ajakohastatakse regulaarselt.

5.5. Koostöö ja professionaalne võrgustumine

Õpetajad toovad professionaalse arengu takistustena välja nii jätkusuutliku viipekeele õpetajate võrgustiku puudumise kui ka ametialase koolituse piiratud võimalused. Intervjuudes toodi eelkõige K1/M1 õppe puhul esile, et struktureeritud koostöö ja institutsioonidevaheline teadmiste jagamine on vähenenud, mis põhjustab praktikate killustumist ja katkestusi õpetuse järjepidevuses.

- (8) Minul on ka see mure, et eesti viipekeele õpetajad on killustunud, hoiavad eraldi. Selliseid aeg-ajalt kohtumisi ei ole. Staažikad ja pädevad õpetajad hoiavad eemale. (Õ11)

Lisaks valmistavad õpetajatele muret õppekavade erinevused, nõrgad suhted kolleegidega ning põlvkondlikud ja pedagoogilised pinged, mida peetakse õpetuse sidususe ja professionaalse arengu jätkusuutlikkuse takistuseks.

- (9) Ütleme nii, et on kaks põlvkonda, vanad ja noored, oleks hea tuua kokku. (Õ27)

Tähelepanu pöörati ka töökorralduse ja värbamispraktikate läbipaistmatusele, mis osalejate hinnangul õhnestasid usaldust ja valmisolekut koostööks.

- (10) Huvitav on see, et alguses oli kurte kutsutud niisama, hiljem muudeti konkursiks! Ma oleks osalenud kuuljate [K2/M2 õpperühma] õpetaja konkursil, aga sinna ei korraldatud konkurssi!! Küllap küsiti [nimi] käest, tema oli nõus ja oligi asi otsustatud. (Õ11)

Materjalide koostamist iseloomustati sageli iseseisva ja mitteformaalse tegevusena, mille põhimõtted võisid jääda ebaselgeks, kuid mille käigus saadi aeg-ajalt tuge kolleegidelt.

- (11) Jah, ise koostas materjalid. Ma ei tea, mille alusel. Esimesel korral sain valmismaterjalid. Teisel korral [nimi] jagas minu ja minu kaasõpetajaga teadmisi, kuidas materjale koostada. Pidin esimest korda ise koostama. (Õ26)

5.6. Elukestev õpe ja professionaalne areng

Kõige sagedamini mainitud probleemiks oli piiratud ligipääs täienduskoolitusele. Õpetajad peavad vajalikuks arendada eesti viipekeele õpetamisele suunatud koolitusi ning kehtestada selged kvalifikatsioonistandardid, seostades seda õpetuse kvaliteedi ja järjepidevusega. Olukordades, kus formaalne pedagoogiline haridus puudus, tajuti ootusi siiski kõrgetena. Pingeid kirjeldati nii sisemiste kahtlustena professionaalse legitiimsuse suhtes kui ka väliste institutsionaalsete ja ühiskondlike nõudmistena.

- (12) Kui uuesti koolitus avatakse, siis kindlasti osalen. Tähendab, et jah, õppida on veel palju jah. (Õ10)
- (13) Ma ei tunne end õpetajana, aga noh, tuleb teha, teist valikut ei ole. .. Kui ma oleks õppinud õpetajaks ja sellena ka töötanud pikalt, siis jah. Hetkel ma aga ei ole õpetajaks õppinud, vaid otse õpetama asunud, seega ei. Võib öelda, et olen [õppeaine] abi. (Õ17)

Samas tõusis intervjuudes korduvalt esile sisemine motivatsioon kui professionaalse arengu käivitaja, õpetajad otsivad õppimisvõimalusi iseseisvalt. Mõni osaleja märkis, et vähene valdkonnasisene konkurents võib vähendada enesetäienduse motivatsiooni.

6. Arutelu ja kokkuvõte

Käesolev uuring annab esimese tervikliku ja süstemaatilise ülevaate sellest, kuidas eesti viipekeelt Eestis hetkel õpetatakse, õpitakse ja hinnatakse. Uuringu aluseks on dokumentide analüüs ning õpetajate ja sidusrühmade intervjuud, mille abil vaadeldakse eesti viipekeele haridust “Euroopa keeleõppe raamdokumendi” (CEFR 2001, Raamdokument 2007), selle sõsarväljaande (CEFR/CV 2020) ja eestikeelse tõlke (Sõsarväljaanne 2023) ning viipekeeltele kohandatud raamdokumendil (Leeson jt 2016) põhineva võrdlusraamistikuga taustal. Tulemused osutavad, et eesti viipekeele haridus on jätkuvalt killustunud: õppematerjale ja hindamisvahendeid on vähe ning need ei kata ühtlaselt keeleoskustasemeid ega õppijate erinevaid profiile; õpetajate professionaalse arengu võimalused pole regulaarsed; ning hindamispraktikad ei toetu ühisele, jagatud raamistikule. Nii saavad kinnitust ka varasemates käsitlustes kirjeldatud probleemid (Toom 1999, Toom & Trükmann 2005, Loit jt 2013), mis on ajendatud keeledokumentatsiooni puudumisest.

Uuringu oluliseks panuseks on empiiriline süntees, mis seob olemasolevad eesti viipekeele ressursid ja õpetajate professionaliseerumise tingimused sõsarväljaande (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023) ning viipekeeltele kohandatud *can-do*-kirjeldustega, täiendades analüüsi ProSign'i õpetajapädevuste taksonoomiaga (ProSign Team 2018). Selline lähenemine võimaldab näidata, kuidas õppematerjalid, õppekavad ja hindamispraktikad haakuvad või ei haaku Euroopa tasemel võrreldava keeleoskuse raamistikuga ning millised ootused sellest tulenevad õpetaja professionaalsusele. Kaardistus toob ühtlasi selgelt esile valdkonna süsteemsed lüngad, mis ilmnevad eriti K1/M1 õppijate, iseseisvate ja vilunud K2/M2 keelekasutajate ning K2/M1 õpiteede puhul.

Analüüs näitab, et eesti viipekeele õpetamise ja õppimise praktika on kujunenud pigem järkjärguliselt: üksikute õpetajate ja organisatsioonide algatused ning kohapeal loodud materjalid on hoidnud õpetust toimimas, kuid ei taga terviklikku katvust ega ühtlust. Probleemid ei seostu üksnes õppijate keelelise ja modaalsuse eripäraga, vaid ka sotsiolingvistilise tausta, varasema viipekeele kogemuse ja õpikeskkonnaga. Kuigi õpetajate ja institutsioonide tasandil on nende kitsaskohtade teadvustamine olemas ning mõningaid sõsarväljaande (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023) ja ProSign'i põhimõtteid on ka rakendatud, jääb senine tegevus ebaühtlaseks ja nõrgalt kinnistunuks. Praktikast tähendab see, et erinevate teenusepakkujate vahel on keeruline kujundada ühtseid standardeid, õpetajate mobiilsus

ja ühine kvaliteedi tagamine on piiratud ning õppimisvõimalused ja õpitulemused varieeruvad märkimisväärselt.

Uuringu piirangud tulenevad ennekõike selle fookusest. Käsitletud on olemasolevaid dokumente ja kirjeldatud praktikaid ning õpetajate ja hariduskorraldajate vaadet, ent puuduvad otsesed õpitulemuste mõõtmised ning klassiruumi suhtluse süstemaatiline analüüs. Edasistes uurimustes on seetõttu oluline kaasata mitmesuguseid õppija profile ja teekondi ning vaadelda lähemalt õpetuse tegelikku kulgu klassiruumis ja veebikeskkonnas. Intervjuude sidumine klassiruumi diskursusanalüüsiga eri kontekstides (nt kakskeelne kooliõpe, täiskasvanuharidus, K2/M1 õpe) tugevdaks arusaama eesti viipekeele omandamisest ning looks parema aluse diferentseeritud õpiteede kavandamiseks, õppekavade ja ainekavade kooskõlastamiseks ning modaalsusele sobivate ja sotsiaalselt põhjendatud hindamispraktikate kujundamiseks. Selline tegevus võib olla keele dokumenteerimise osa.

Kokkuvõttes loob käesolev uuring esmase empiirilise aluse eesti viipekeele hariduse mõtestamiseks süsteemselt ja võrreldavalt. Raamdokumendist lähtuv vaade ei ole väärtuslik mitte standardiseerimise kui eesmärgi, vaid võrreldavuse ja läbipaistvuse tõttu, sest ühine raamistik aitab selgemalt sõnastada õpiesemärke, põhjendada pedagoogilisi valikuid ning esitada arusaadavat tõendusmaterjali õppija edenemise kohta. Arvestades eesti viipekeele õppijate mitmekesisust, sh mitte-eesti taustaga õppijaid, on õiglane ja võrreldav raamistik oluline ka mobiilsuse toetamiseks eri institutsioonide ja kontekstide vahel (vrd ProSign'i ja DeafSign'i projektid). Nii panustab uuring keelepoliitilisse arutellu, tuues nähtavale need tingimused, mille najal eesti viipekeel toimib ühtaegu nii iseseisva keelena kui ka suhtlusvahendina hariduses ja avalikus elus.

Viidatud kirjandus

- Bleichenbacher, Lukas, Francis Goullier, Richard Rossner, Anna Schröder, Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier Maddalena de Carlo, Catherine Diederich, Wilfrid Kuster & Helmut-Johannes Vollmer. 2019. *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. Graz: European Centre for Modern Languages. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/979>
- CEFR 2001 = *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. New York: Cambridge University Press.
- CEFR/CV 2020 = *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with International Sign Language translation*. Council of Europe. New York: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/cefr-cv-2020-international-sign-language/1680b3b2eb> (20.10.2025).
- Chen Pichler, Deborah, Diane Lillo-Martin & Jeffrey Levi Palmer. 2018. A short introduction to heritage signers. *Sign Language Studies* 18(3). 309–327. <https://doi.org/10.1353/sls.2018.0005>
- Chen Pichler, Deborah & Elena Koulidobrova. 2016. Acquisition of sign language as a second language. Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language*, 218–230. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190241414.013.14>
- De Quadros, Ronice Müller. 2018. Bimodal bilingual heritage signers: A balancing act of languages and modalities. *Sign Language Studies* 18(3). 355–384. <https://doi.org/10.1353/sls.2018.0007>
- DeafSign: Unlocking educational opportunities in sign languages in Europe*. <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2024-2027/DeafSign> (14.1.2026).

- Greiner-Ogris, Simone & Franz Dotter. 2012. SignLEF: Sign Language European Frame. *Proceedings of the Conference Universal Learning Design*, 21–26. Brno: Masaryk University. http://www.uld-conference.org/files_of_downloads/2012/ULD2012_Proceedings.pdf (20.10.2025).
- Haug, Tobias, Wolfgang Mann & Ute Knoch (eds.). 2021. *The handbook of language assessment across modalities*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190885052.001.0001>
- Hein, Kadri. 2010. The Estonian deaf community. *Sign Language Studies* 10(3). 304–316. <https://doi.org/10.1353/sls.0.0047>
- Keeleseadus. 2007. RT I, 18.03.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001> (14.10.2025).
- Klima, Edward S. & Ursula Bellugi. 1979. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Laiapea, Vahur, Merilin Miljan, Regina Toom & Urmas Sutrop. 2002. *Eesti viipekeele seisundikirjeldus* (Seisundikirjeldus nr 10-10/337). Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Leeson, Lorraine, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann & Tobias Haug. 2016. *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <https://www.ecml.at/portals/1/mtp4/pro-sign/documents/common-reference-level-descriptors-en.pdf> (14.10.2025).
- Leeson, Lorraine, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann & Tobias Haug. 2018. *Survey report from the ECML project ProSign: Sign languages for professional purposes: The implementation of the Common European Framework of Reference (CEFR) for sign languages in higher education: Results of an international survey*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <https://www.hfh.ch/en/media/3597/download?srsId=AfmBOoqorlTgLV3NT1IMT7NX2AoatkzovDpOUkijE9Zy9WgcTYGdYhEn> (14.10.2025).
- Lillo-Martin, Diane, Deanna Gagne & Deborah Chen Pichler. 2022. Lessons to be learned from bimodal bilingualism. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 58(Special Issue). 83–97. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.4>
- Loit, Raili, Regina Paabo & Liivi Hollman. 2013. *Viipekeelne kurt laps koolis*. Tallinn: SA Innove.
- Meier, Richard P. 2002. Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. Richard P. Meier, Kearsy Cormier & David Quinto-Pozos (eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages*, 1–25. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486777.001>
- Meier, Richard P., Christian Rathmann & Aaron Shield. 2023. Editorial: Modality and language acquisition: How does the channel through which language is expressed affect how children and adults are able to learn? *Frontiers in Psychology* 14. 1334171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1334171>
- Monte, Maria Teresa de. 2022. Using the Common European Framework of Reference for Italian Sign Language education: Lessons from research and practice. *Momento: Diálogos em Educação* 31(2). 394–416. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14502>
- Napier, Jemina. 2021. Signing deaf communities and language brokering. *Sign language brokering in Deaf-hearing families*, 1–55. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67140-2_1
- Paabo, Regina. 2012. Eesti viipekeel ja selle loome. *Oma Keel* 2. 37–46.
- Paales, Liina. 2016. *Kurtide rahvariühm: Kehastus, kultuur ja nimed*. Tallinn: EKSA. *ProSign*. <https://www.ecml.at/en/Thematic-areas/Signed-Languages/ProSign> (14.1.2026).
- Pärn, Önneli, Péter Zalán Herbszt-Romanek & Christian Rathmann. 2026. *Viipekeele õpetamine, õppimine ja hindamine Eestis: CEFR-põhine ülevaade (EVK kokkuvõte)*.

- YouTube @TallinnaYlikool.
<https://www.youtube.com/watch?v=3qI5sezXL3c> (1.4.2026).
- Raamdokument 2007 = *Euroopa keeleõppe raamdokument: Õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu: Haridus ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf (20.10.2025).
- Rosen, Russell (ed.). 2020. *The Routledge handbook of sign language pedagogy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315406824>
- Schönström, Krister. 2021. Sign languages and second language acquisition research: An introduction. *Journal of the European Second Language Association* 5(1). 30–43. <https://doi.org/10.22599/jesla.73>
- Sõsarväljaanne 2023 = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine: Sõsarväljaanne*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne.pdf> (20.10.2025).
- ProSign Team. 2018. *Teacher competences for sign languages in education*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Pro%20Sign%20II/documents/Teacher-Competences-for-Sign-Languages-in-Education.pdf> (14.1.2026).
- Toom, Regina. 1997. Estonian Sign Language yesterday, today and tomorrow. Carol J. Erting, Robert C. Johnson, Dorothy L. Smith & Bruce C. Snider (eds.), *Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, 379–381. Washington: Gallaudet University Press.
- Toom, Regina. 1999. *Õpime viiplema: Harjutuste kogumik*. Tallinn: Komake.
- Toom, Regina & Monika Trükmann. 2005. Eesti viipekeele õpetamisest ja õppimisest. *Haridus* 8. 18–21.

Lisa 1. Eesti viipekeele õppematerjalid

- Lember, Ann. 2016. Eesti viipekeele õppeprogramm. <http://prog.keeleressursid.ee/viipekeel/> (14.1.2026).
- Ojamets, Tiia, Maret Õun, Aire Murd & Raili Loit. 2019. Koolilapse päev. Kuulmispuudega Laste Õpetajate Selts. https://read.bookcreator.com/1bF5TkrAo7_25m1MLZE1kkHbh64jiTVisEapfs-RHls/EAIUKB5pTbeFK3iW8WXXHQ (14.1.2026).
- Ojamets, Tiia, Maret Õun, Aire Murd & Raili Loit. 2019. Päev lasteaias. Kuulmispuudega Laste Õpetajate Selts. https://read.bookcreator.com/1bF5TkrAo7_25m1MLZE1kkHbh64jiTVisEapfs-RHls/J7JiJKBaRYuABdPoQD7Pmw (14.1.2026).
- Paabo, Regina. 2010. Viibelda on mõnus: Käsiraamat eesti viipekeele õppimiseks. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Paabo, Regina. 2011. Eesti viipekeele aabits. Tartu: Studium.
- Paabo, Regina. 2011. Viibelda on mõnus: käsiraamat eesti viipekeele õppimiseks. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Paabo, Regina. 2024. Eesti viipekeele aabits. Tartu: Studium.
- Temaatilised viipemärgid eesti viipekeele algõpetuses: kirjalik tekstimaterjal kuulub [samanimelise] videofilm juurde. 1998. Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond.
- Temaatilised viipemärgid eesti viipekeele algõpetuses [Videosalvestis]. 1998. Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond.
- Toom, Regina. 1990. Abimaterjale eesti viipekeele omandamiseks. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Toom, Regina. 1999. Õpime viiuplema: harjutuste kogumik. Tartu: MTÜ Komake.
- Õun, Maret & Aire Murd. 2018. Minu päev. Kuulmispuudega Laste Õpetajate Selts. https://read.bookcreator.com/laSFKxrMRvaSZ6DPSKrlBdgT4SL2/69wVGx9zRaKxSW2AFgLMnQ/VFv_ZgcMSZeTjsf1bN1ZKw (14.1.2026).

Lisa 2. Eesti viipekeele sõnastikud

- E-viiped: maailm ja Eesti [DVD]. 2008. Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liit.
- Eesti viipekeele IT terminid. 2021. Eesti Keele Instituut & Sõnaveeb. <https://sonaveeb.ee/ds/evkit> (14.1.2026).
- Eesti viipekeele meditsiiniterminid. 2023. Eesti Keele Instituut & Sõnaveeb. <https://sonaveeb.ee/ds/vkm> (14.1.2026).
- Eesti viipekeele – eesti keele sõnastik. 2014. Eesti Keele Instituut. <https://arhiiv.eki.ee/dict/viipekeel/> (14.1.2026).
- Eesti viipekeele viiped seksuaaltervisest. 2019. Eesti Arstiteadusüliõpilaste Selts, Eesti Kurtide Liit, Eesti Viipekeeletõlkide Kutseühing, Eesti Kurtide Noorte Organisatsioon & Eesti LGBT Ühing. <https://youtube.com/playlist?list=PL376fgercWlgeeLR-CbVW7zi5ZZCRm0m1&si=oFv85u8bEjfl9CRB> (14.1.2026).
- Eesti viipekeele õigusmõisted. 2016. Eesti Keele Instituut & Eesti Viipekeeletõlkide Kutseühing. <https://arhiiv.eki.ee/dict/vkq/> (14.1.2026).
- Kivisild, Kai & Regina Toom. 1990. Eesti kristlikud viiped. Tartu, Stockholm.
- Rahvusvahelise viiipleme e-sõnastik. 2016. Eesti Kurtide Liit. <https://sonastik.ead.ee/rahvusvaheline/> (14.1.2026).
- Spreadthesign. 2018. European Sign Language Center. <https://www.spreadthesign.com/et.ee/search/> (12.1.2025).
- Jõeveer, Triin, Péter Zalán Romanek & Christian Rathmann. 2025. Signbank 2.0 eesti viipekeelele. <https://signbank.evkuur.ee/et> (14.1.2026).
- Toom, Regina. 1988. Kõnelevad käed: Eesti viipekeele sõnastik. Tartu Riiklik Ülikool.

TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT OF SIGN LANGUAGE IN ESTONIA: A CEFR-BASED OVERVIEW

Õnneli Pärn¹, Péter Z. Herbszt-Romanek¹, Christian Rathmann^{1, 2}

Tallinn University¹, Humboldt-Universität zu Berlin²

Estonian Sign Language (EVK), formally recognized in 2007, is the first language of at least 1,500 people and is used by approximately 2,500 individuals in Estonia (Laiapea et al. 2002, Hein 2010). Despite this status and its inclusion in national language-policy documents, Estonian Sign Language teaching, learning, and assessment remain largely unsystematic. The lack of standardized curricula and coherent teacher-education pathways continues to limit the development of consistent pedagogical and assessment practices. This empirical study examines the current landscape of Estonian Sign Language education through the analytical lens of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR 2001, Raamdokument 2007) and related publication (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023). CEFR *can-do* statements and sign-language–adapted teacher-competence frameworks are used to structure and interpret the evidence. The study combines deductive and inductive qualitative thematic content analysis with document analysis and includes observations involving Deaf and hearing Estonian Sign Language teachers. Supplementary workshops and organizational consultations further clarify the institutional conditions shaping teaching and learning practices. All data were coded in MAXQDA and analyzed using the CEFR Companion Volume (CEFR/CV 2020, Sõsarväljaanne 2023) and sign-language–adapted CEFR resources developed through the ProSign project (Leeson et al. 2016). In addition, the *Teacher Competences for Sign Languages in Education* (ProSign Team 2018) framework was applied to map teacher competences and professionalization conditions. The findings indicate systemic shortcomings: limited and unevenly distributed pedagogical resources, fragmented professional learning opportunities, and inconsistent assessment practices. As the first overview of Estonian Sign Language education in Estonia, the study provides an empirical basis for raising awareness towards the development of curricula, assessment practices, and teacher-competence profiles.

Keywords: sign language education, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), sign language resources, competence, professional competence of sign language teachers, Estonian Sign Language

Õnneli Pärn (Tallinna Ülikool) keskendub eesti viipekeele õpetamise, õppimise ja hindamise praktikatele Eestis.
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
onneli.parn@tlu.ee

Péter Z. Herbszt-Romanek (Tallinna Ülikool) on keeleteadlane, kelle teadustöö keskmes on viipekeelte grammatika, keeleressursid ning keeleplaneerimine ja -poliitika.
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
peter.herbszt-romanek@tlu.ee

Christian Rathmann (Tallinna Ülikool, Humboldt-Universität zu Berlin) on keeleteadlane, kelle uurimisvaldkonnad hõlmavad viipekeelte struktuuri, funktsiooni ja kasutamist, viipekeele omandamist esimese ja teise keelena ning keeleressursse ja tõlkimist.
Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia
christian.rathmann@tlu.ee