

## Riigikeele oskusest, kasutamisest ja väärtustamisest Soome ja Eesti muukeelsete noorte näitel

BIRUTE KLAAS-LANG, KRISTIINA PRAAKLI  
Tartu Ülikool

**Ülevaade.** Demokraatlike riikide haridus- ja lõimumispoliitika üks keskseid küsimusi on muu emakeelega õpilaste riigikeeleõppe korraldus ja tulemuslikkus. Keeleoskus aitab mõista ja osaleda enamuskeelses kultuuri- ja meediaruumis, avab ukSED õpinguteks, tööturule ning ühiskonnaellu.

Artiklis võetakse vaatluse alla riigikeele õppega seotud küsimused põhikooliõpilaste pilgu läbi Eestis ja Soomes. Keskmiselt saavutab soome keelt teise keelena kõnelev õpilane põhikooli lõpus soome keele B1-taseme eksamil 87%, ületades Eesti põhikoolis saavutatud 64,8%. Eesti muukeelsete noorte kohati vajaka jääv eesti keele oskus, aga ka keelekeskkondade struktuur seab riigikeele kasutamisele piirid. Kvalitatiivsete andmete näitel otsime vastust küsimusele, millised ühisjooned ja lahknevused nähtuvad Soome ja Eesti muu emakeelega noorte argumentatsioonis riigikeele oskuse, kasutamise ja väärtustamise teemadel. Artikli eelkäijad on autorite riigikeeleõppe uuringud (Klaas-Lang jt 2014; 2015) ning ühisartikkel (Klaas-Lang & Praakli 2015). Artikkel kuulub teise keele omandamise uurimise valdkonda.

**Võtmesõnad:** riigikeeleoskus; hoiakud; teise keele omandamine; eesti keel; soome keel

## 1. Sissejuhatus

Keeleõppe eesmärk on valmistada õppijad ette suuliste ja kirjalike suhtlussituatsioonide tarbeks väljaspool keeletundi, st praktikas, andes vahendid, teadmised ja oskused keeleõppe ja -kasutuse iseseisvaks jätkamiseks. Riigikeele õpe annab õppijale vahendid, toetamaks ühise keele kaudu kogukonna liikmeks olemist ja lõimumist, avades ühtlasi juurdepääsu erinevatele ressursidele hariduses, kultuuris ning ühiskonnaelus laiemalt. Tänapäeva rändeotsesside kontekstis paigutuvad keeleõppe (just riigikeele õppe ja oskuse) küsimused ennekõike lõimumis- ja hariduspoliitika raamistikku, haakudes sisserände ja Euroopa pagulaskriisi kontekstis turvalisuse ja julgeoleku küsimuste ning muu emakeelega elanikkonna ühiskonnaelus osalemise teemadega. Selle kõige taustal toimuvad arutelud, millist keeleoskust kõneleja üleüldse vajab nii isiklike kui ka ühiskondlike vajadusi silmas pidades. Eestis kütavad iga-aastaselt kirgi riigieksamite tulemused, sh muu emakeelega õpilaste edukus ja võrdlus eestikeelsetega, tulemuslikkus PISA uuringutes ning poliitikakujundajate seisukohad (nt Jevgeni Ossinovski, Kersti Kaljulaidi, Mailis Repsi, Jürgen Ligi, Mihhail Kõlvarti sõnavõtted), Soome avalikkuses sõjapõgenike keeleõppe- ja lõimumisküsimused, samuti PISA tulemused regionaalses ning rahvusvahelises võrdluses (nt päevalehe Helsingin Sanomat meediakajastused, nt Liiten 2016; Palttala 2017).

Keeleõppe uurimine on keeleteaduse ning haridus- ja ühiskonna-teaduste interdistsiplinaarne valdkond paljude probleemipüstituste ning teoreetilis-metodoloogiliste lähtealustega. Meil on põhihuvi senini lasunud keelestruktuuride omandamisel ja õppijakeele kirjeldamisel (vt nt Pool 2007; Esilon 2008), keelekeskkondadel (nt Rannut 2005), lõimumisküsimustel (nt Vihalemm & Leppik 2017) ning eestikeelsele õppele üleminekul (nt Vare 2003; 2006; Soll 2015), üksikasjalikult on käsitletud haridus- ja keeleõppe korralduse ning õppe tulemuslikkuse probleeme (Kello jt 2011; Lindemann 2013; Metslang jt 2013; Klaas-Lang jt 2014; 2015; Kaljakin 2015; Soll 2015; Pöder jt 2017; HTM 2017).

Soome keeleteaduses on teise keele omandamise uurimises pikemad traditsioonid ning keele omandamisega seotud küsimusi on vaadeldud paljudest eri aspektidest (vt ülevaated nt Aalto jt 1997; Aalto jt 2009; Martin 1999; 2009; Kuukka & Metsämuuronen 2016: 29), niisamuti võib ka ühiskondlikes diskussioonides täheldada fokuseeritust oluliselt laiematele, kuid teise keele omandamises ja kõnelemises keele õpetamise kõrval niisama relevantsetele teemadele nagu emakeelsuse ja mitmekeelsuse mõistmine ja mõtestamine tänapäeva globaalses maailmas, keeleoskuse ümbermõtestamine, muutunud arusaamad teise keele õppes ja kõnelemises, kõneleja identiteedid ning positsioneerimine eri keelte suhtes. Teise keele omandamise uurimustes on soome keele küsimusi käsitletud erinevates teoreetilistes raamistikutes, nagu näiteks interaktsioonilise sotsiolingvistika (nt Lehtonen 2015), identiteedi- (Iskanian 2006) või ka keeleideoloogiatega uurimise (Aro 2009; Kalliokoski 2017) raamides – kui nimetada vaid mõningaid. Soome keele uurimine on viimastel aastakümnetel üha tugevamalt suundunud grammatika ja konteksti suhte ning keelekasutuse uurimisse suhtlustegevusena, mis nähtub ka soome keele teise keelena uurimises.

Siinses artiklis lähenetakse teise keele õppe ja kasutuse küsimustele sotsiolingvistilisest vaatenurgast. Keskstes rollis on õppija ise ning tema kogemus riigikeele oskusest, kasutamisest ning väärtustamisest, taustaks õpetajate arvamused ja hinnangud ning uurijate paikvaatlused. Intervjuuandmetele toetuvalt püüame näidata, kuidas näevad riigikeele omandamise protsessi ja eesmärke selles vahetult osalejad, 15–16-aastased põhikooliõpilased Soomes ja Eestis.

## 2. Taustast ja probleemist

Keeleõppega seotud probleemistik on eri õppeainete (nt loodus- ja reaalsused) kontekstis üks keerukamaid, mitmetahulisemaid ning poliitilisemaid, sest on seotud riikide ajaloo, sotsiaalse konteksti ning elanikkonna ja kogukondade kujunemise protsessidega. Keeleõpet mõjutavad ja kujundavad ideoloogilised kontseptsioonid, senised arusaamad ja

traditsioonid, mis on omakorda seotud sotsiaalmajanduslike, kultuuri-  
liste ning õppekorralduslik-metodoloogiliste teguritega.

Eesti keele teise keelena (E2) ja *suomi toisena kielenä* (S2) õpetamisel on nii Soomes kui Eestis teiste õppeainete õpetamise traditsioonidega võrreldes oluliselt lühem ajalugu. Mõlema riigi puhul võib riigikeele teise keelena õppe korraldusest selle praeguses tähenduses hakata rääkima alates 1990. aastate algusest. Soomes olid soome keele õppe reformimise aluseks 1990ndate alguses riiki vastu võetud pagulased, Eestis riigi taasiseseisvumine ning eesti keele määratlemine riigikeelena. Mõlemas riigis on riigikeele õpe läbinud mitmeid uuenduskuure: 2014. a kinnitas Soome haridusamet üldhariduskoolide uued õppekavad (POP 2014), 2007. a sätestas Eesti Haridus- ja Teadusministeerium vene õppekeelela gümnaasiumide ülemineku osalisele eestikeelsele õppele (60% gümnaasiumiastme õppemahust õppeaastaks 2011–2012).

Eesti keele kui teise keele õppe üks sõlmküsimusi on olnud keeleoskustase, mille õpilased põhikooli lõpuks saavutavad, ning selle piisavus õpingute jätkamiseks. Nii Eesti kui ka Soome seavad põhikooli lõpuks riigikeele oskuse vajalikuks tasemeks B1 (= iseseisva keelekasutaja madalam tase). Keskmiselt saavutab sisserändetaustaga noor soome keele teise keelena eksamil tulemuse 87% (KARVI 2016: 8), ületades sellega tunduvalt riigikeeleeksami keskmise punktitaseme Eestis põhikooli lõpus, mis SA Innove värskeimatel andmetel on 64,8% (Innove 2016). Kuigi riigikeele õpe on läbinud Eestis mitmeid reforme ja uuendusi, ei näita eesti keele teise keelena eksamitulemused põhikooliastme lõpus olulist paranemist – võrdluseks 2012. a oli vene õppekeelela põhikoolides E2 lõpueksami keskmine sooritus 62,5% (Haridusinfo. Innove 2012). Suurim probleem on tõsiasi, et riigikeele puudulik oskus piirab venekeelsete noorte põhikoolijärgset haridusteed ning vähendab võimalusi jätkata õpinguid gümnaasiumiastmes. 2016. a avaldatud OECD (2016: 14–15) raportis tõdeti, et kehva riigikeeleoskusega seotud probleemid tekitavad venekeelsetele õpilastele haridussüsteemis barjääre, mis on vastuolus võrdsete võimaluste ning võrdse kohtlemise printsiibiga. Rahvuse- ja keelepõhine segregatsioon algab keelepõhiselt

eraldatud lasteaedades. Ka edaspidi kulgevad teed haridusmaastikul erinevalt: märgatav osa eesti keelt teise keelena kõnelejaist jätkab põhikoolijärgselt õpinguid kutsekoolis, kõrgharidusastmesse jõuab muu emakeelega õppijaid eestikeelsetega võrreldes oluliselt vähem. Parema riigikeeleoskusega vene emakeelega noored jätkavad oma haridusteed gümnaasiumis ja kõrghariduses ning on edukamad ka esimese töökoha leidmisel (lähemalt Lindemann 2013). Keele- ja rahvuspõhised lõhed nähtuvad kõrgharidusastmes eriala valikul, mis on eelkõige seotud eesti keele (mitte-)valdamisega. Andmeanalüüsist paistab selge lõhe tööhõives ja palgas eestikeelsete ja muukeelsete elanike vahel – puuduliku keeleoskuse tõttu jäävad teisest rahvusest inimesed tööturul eestlastega võrreldes nõrgemas seisus, sest neile sobivate tööpakkumiste valik on piiratud. (Pohla jt 2016: 55–56) Ott Toomet (2012: 5) toob välja, et eesti keele oskus vähendab vene emakeelega isikute töötust viie protsendipunkti võrra. Seega on põhikooli lõpetanu keelelised vajadused seotud eeskätt tema edasise haridustee ja tulevase tööhõivega, mistõttu on just selles vanuses keeleoskuse arendamine esmatähtis.

### 3. Teoreetilised lähtealused

Teise keele õppe uurimise klassikute, keeleõppe motivatsiooniteoreetikute Gardneri ja Lamberti (1972: 130) sõnastatud uurimisküsimus keeleõppe tulemuslikkuse variatiivsusest võtab ühe lausega kokku valdkonna põhiprobleemi: *How is it that some people can learn a second or foreign language so easily and do so well while others, given what seem to be the same opportunities to learn, find it almost impossible* ['Miks on nii, et mõned inimesed õpivad teise või võõra keele ära nii kiiresti ja teevad seda nii hästi, samas kui teised, kel vaatamata sellele, et neil on õppimiseks samasugused võimalused, leiavad, et see on peaaegu võimatu']? Gardneri teoreetiline raamistik, instrumentaalse ja integratiivse motivatsiooni teooria valitses keskse kontseptsioonina teise keele õppe uurimises aastakümneid. Võttes lühidalt kokku, väljendab integratiivne motivatsioon õppija positiivset huvi sihtkeele kõnelejate ja kultuuri

vastu, instrumentaalne motivatsioon on kantud keeleõppe praktilistest-materiaalsetest eesmärkidest (pikemalt Klaas-Lang & Praakli 2015: 112).

Keeleõppe tulemuslikkusega seotud küsimused on aga oluliselt mitmetahulisemad, millele on ka teise keele õppe uurimustes viimastel aastakümnetel rohkesti tähelepanu pööratud. Seda võib näha nii teise keele õppe, oskuse ja kasutuse ümbermõtestamistes kui ka teoreetilistes lähtealustes (nt Ushioda 2011; 2017). Õpimotivatsiooni asemel või kõrval (olenevalt uurijast) on esiplaanile tõusnud keeleõppija-kasutaja sotsiaalse identiteedi ning multikompetentsuse (ingl *multi-competence*, nt Cook 2016) tähtsus õppe tulemuslikkuse selgitajana.

Ühe kriitikuna on seadnud õpimotivatsioonist lähtuvad mõjurid kahtluse alla Bonny Norton (1995), kes inspireerituna Pierre Bourdieu töödest näeb keeleõppe tulemuslikkuse tuumana õppija sotsiaalse identiteedi tähendust, kogemusi ja tulevikuplaane seoses õpitava keelega. Nortoni (1995; Darwin & Norton 2015) põhimõiste on panustamine (ingl *investment*). Erinevalt varasematest motivatsioonikäsitlustest lähtuvad õppija identiteedist tõukuvad teooriad sellest, et õppija on kompleksse identiteediga sotsiaalne olend, kelle identiteet muutub ajas ja ruumis ning mida taastoodetakse sotsiaalses suhtluses (Darwin & Norton 2015: 37). Nortoni lähtekoht on, et kui õppijad panustavad keelde (st nad õpivad keelt), teevad nad seda mõistmisega, et sellega omandatakse sümbolilised ja materiaalsed ressursid laiemas mahus, mis omakorda suurendab õppija-keelekasutaja kultuurilist kapitali ja parandab sotsiaalset positsiooni.

Sotsiaalse identiteedi rolli teise keele õppes ning keeleõppija identiteete ning seotust keeleõppe motivatsiooniga rõhutavad teiste hulgas Ema Ushioda (2011; 2017) ning Zoltán Dörnyei (2005; 2009) esitatud teoreetilised kontseptsioonid nagu “tuleviku minad” (ingl *possible selves*; *future selves*) või Leo van Lierilt (2007) õppija autonoomia-iseseisvuse (ingl *autonomy*) küsimused. Lühidalt öeldes mõistetakse õppija “tuleviku minade” all keeleõppija võimaliku mina kujunemist selle keele kasutajana, seda, kuidas ennast tulevikus nähakse ja milliseks keelekasutajaks saada soovitakse.

Tulles tagasi nii artikli põhiküsimuse kui ka varasemate uuringute tulemuste juurde, on selge, et ka vene emakeelega noorte puhul võib sedavõrd suurt erinevust riigikeele õppe tulemustes tõlgendada varasemate õpimotivatsiooni käsitluste (integratiivne *vs.* instrumentaalne) kõrval ka teisest vaatenurgast ehk sellest, mida eesti keel teise keelena õppija jaoks nii hetkeolukorras kui ka tulevikku silmas pidades üldse tähendab. Paigutades keeleõppe tulemuslikkuse veelgi laiemasse konteksti, siis kuidas ja kellena üks 15–16-aastane muu emakeelega noor Eestis ja Soomes tänapäeva üleilmastumise protsesside, digitehnoloogia arengute ning inglise keele ülevõimu taustal ennast üldse näeb.

#### 4. Meetod, aineistik, uuringus osalejad

Artikli uurimisainestikuks on tekstilised andmed poolstruktureeritud rühmaintervjuudest, mille analüüsimisel ning interpreteerimisel on meetodina rakendatud kvalitatiivset sisuanalüüsi (ingl *content analysis*). Lühidalt öeldes tähendab see uurimisainestikuks olevate tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimist (lähemalt Koreinik 2011; Kalmus jt 2015; Hsieh & Shannon 2005). Sellest lähtuvalt keskendusime tekstiliste andmete analüüsil ja tõlgendamisel intervjuudes öeldule ehk õpilaste mõtteavaldustele ning argumentatsioonile, sellele, mida ja millest riigikeeleõppega seonduvalt kõneldakse: mis tõuseb esile, mida peetakse oluliseks, mis jääb tagaplaanile või jäetakse sootuks kõrvale. Uuringus osalenud intervjuueeritud paigutuvad eksperdi ning tagasisidestaja rolli, kelle vahetust kogemusest tulenevalt riigikeele õppimise protsessi ja probleeme artiklis vaadeldakse.

Rühmaintervjuu tähistab sellist intervjuud, millest võtab osa mitu küsitletavat (Metsvahi 2017: 98). Rühmaintervjuudes osalesid üldhariduskoolide 9. klasside õpilased Eestist ja Soomest. Uuringus osalenud Eesti vene õppekeelega põhikoolide õpilased valiti vastavalt õppeasutuse 2013. a riigieksami tulemustele kaheksast Tallinna, Tartu ja Ida-Virumaa koolist. Koolide valikul lähtuti eesti keele teise keelena riigieksami sooritamise tulemustest, valides valimisse neli edukaimat ning vähim

edukamat kooli (detailsemalt Klaas-Lang jt 2014: 9–13). Eesti vene õppekeelega põhikoolides korraldati kaheksa 90 minuti pikkust venekeelset intervjuud, milles osales kokku 111 õpilast. Soomes osalesid rühma-intervjuudes 15–16-aastased pealinnapiirkonna ühe põhikooli 9. klassi eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased (kokku 15), kellega viidi läbi kolm rühmaintervjuud kogupikkusega 135 minutit. Kõik intervjuud salvestati ja litereeriti hilisema sisuanalüüsi tarbeks. Kõigis intervjuudes vesteldi järgmistel teemadel: 1) riigikeele oskus, kasutamine ja olulisus, 2) riigikeele õpe põhikoolis ning 3) ettepanekud riigikeele õppe tõhusdamiseks. Sekundaarandmetena kasutatakse välitööde käigus kogutud vaatlusandmeid (tunnivaatlused, osalusvaatlused, vestlused ja intervjuud õpetajate ja kooli juhtkonnaga).

Mõistagi on rühmaintervjuudel ainestiku kogumise vahendina oma probleemid, mida nii intervjuud tehes kui ka hilisemas analüüsis arvesse võtta, nagu näiteks intervjuus osalejate omavaheline suhe, mis võib mõjutada rühma dünaamikat, osalejate erinev aktiivsus (ühtede domineerimine ning pidevalt “hääles” olemine, samas teiste tagaplaanile jäämine) ning tegelik osalemissoo, mis võib esile tulla alles intervjuu käigus. Ka kõik vestlusteemad ei kõneta alati kõiki vastanuid ning võivad eri rühmade lõikes olla eri määral käsitletud. Nii näiteks jäid Soome noorte puhul arutelud mitmekeelsuse teemadel pigem napiks, seevastu soome keele õppe korraldust käsitleti põhjalikult. Kõike seda oli tarvis intervjuusid tehes arvesse võtta ning tuli leida lahendused, et intervjuud oma eesmärgid täidaksid (eri probleemidest ja lahendustest lähemalt vt nt Praakli 2009: 209–213; Metsvahi 2017: 98–100).

Rühmavestlus on juba olemuslikult situatsioonina selline, et käsitletavate teemade nii laiust, sügavust kui ka fokusseeritust mõjutavad arvukad tegurid, sh rühmadünaamika, ajakasutus, aga ka vestlusteemad. Mida rohkem on intervjuusse jututeemasid planeeritud, seda tõenäolisemalt jääb teemadesse sügavuti minek ebaühtlaseks ning mõni alateema ehk üldse välja. Seega ei tähenda ka selle artikli andmete puhul, et kui mõne teema jaoks jäigi intervjuudes ajalist ruumi napimaks (nagu mitmekeelsus või inglise keele roll Soomes elavate eesti keele kõnelejate



puhul), ei tähenda see seda, et need teemad vastanute jaoks midagi ei tähendanud. Lihtsalt nende teemade käsitlemine jäi intervjuudes ühel või teisel põhjusel napiks.

Intervjuudes osalenute keeleline ning sotsiaalne taust on erinev. Kui Eestis vene põhikooli lõpuklassi õpilased on enamasti sõjajärgselt Eestisse saabunud valdavalt venekeelsete vanemate-vanavanemate Eestis sündinud järeltulijad ning kõnelevad vene keele eduka põlvkondliku ülekande tulemusena emakeelena vene keelt, siis uuringus osalenud Soome põhikoolis õppivad Eesti noored on sündinud Eestis, kuid vahetanud mingis vanuses elukohariiki. Need perekonnad esindavad Euroopa Liidu idalaienemise järgset väljarände tüüpmustrit, Eesti tööturu olukorrast tingitud väljarännet lähiriikidesse. Lapseeas sisserännanud saabuvad Soome reeglina keelt vähimalgi määral oskamata, soome keele omandamine on alanud kas soomekeelses lasteaias või põhikoolis. Vene emakeelega õpilaste eesti keele oskuse tase ning kontaktid eesti keelega on erinevad, sõltudes ennekõike õpilase elukoha keelekeskkonnast.

## 5. Tulemused

15–16-aastase sisserändetaustaga koolinoore keeleliste ressursside hulka kuuluvad põhikooliastme lõpus emakeele kõrval veel vähemalt kahe keele – riigikeele (vastavalt soome ja eesti keele) ning inglise keele – (mõlemad on keelekasutaja jaoks võõrkeele või teise keele positsioonis) vahendid. Riigikeele oskuse tase ning valmisolek kasutada keelt ka kooliruumidest väljaspool on sageli seotud kõneleja-keeleõppija soovi, võimaluse ning keelele omistatud väärtushinnangutega. Rühmaintervjuudes võtsime vaatluse alla õpilaste arvamused riigikeele – vastavalt soome ja eesti keele – oskuse, kasutamise ja väärtustamise kohta. Probleemi avavad põhiküsimused (4) esitati sõnastuses “Milline on sinu soome/eesti keele oskus?”, “Kus sa soome/eesti keelt kasutad?”, “Miks on vaja soome keelt/eesti keelt õppida?” ning “Milleks läheb riigikeele oskust vaja?”. Teemaraamistikku laiendasid alaküsimused ning põimused riigikeele vajalikkuse teemade kõrval aruteludega keelte suuruse ja väiksuse,

keelekao (eeskätt Eesti koolinoored), väljarände (Eesti) ning identiteedi (Soome ja Eesti) küsimustes, milles võis omakorda tajuda seost eri keelte positsioonide ning väärtustega kõneleja keelelistes väärtushierarhiates. Keele väärtuste hierarhias paiknevad mõlema riigi keelejuhtide puhul kolm keelt: emakeel (st eesti või vene keel), riigikeel (soome või eesti keel) ja inglise keel.

### 5.1. Enesehinnang riigikeele oskusele

Esimese küsimusena paluti õpilastel hinnata kirjalikku ja suulist eneseväljenduse suutlikkust vastavas riigikeeles. Küsimus esitati vormis “Kuidas hindad enda eesti keele/soome keele oskust?”. Eesmärk oli uurida, millisel tasemel olevana näevad õpilased ise enda riigikeeleoskust ning mil määral nad on enda arvates võimelised riigikeelt suhtluses kasutama. Alaküsimused hõlmasid riigikeele osaoskusi, aga ka õpilaste muude keelte oskust.

#### 5.1.1. Soome

Soome põhikoolis õppivad eesti emakeelega õpilased on riigikeele õppimist alustanud eri vanuses (enamasti algklassides). Soome keele oskust kirjeldati adjektiividega “hea” ja “väga hea”, eriti olid vastajad rahul oma suulise väljendusoskusega (näited 1–3). Samas on kirjalik eneseväljendus ja grammatika tundmine õpilastele raskusi tekitav. Grammatika head tundmist peetakse soome keele puhul vajalikuks nii hariduse omandamisel (“lukios ‘gümnaasium’ on palju vaja seda grammatikat”), aga ka selleks, et endast “head muljet” jätta (“[---] ma tahan anda endast hea mulje, et ma olen ikka üritand õppida soome keelt ka, mitte lihtsalt koolis istund.”).

- (1) Rääkimine on nagu kõige tugevam pool. Jah, ja kirjutamine on jah vahest raske.
- (2) Et ma olen ka niimoodi õppinud niimoodi soome keelt vaid nagu kolm aastat või niimoodi umbes koolis, aga mu kõige tugevam pool on ma

arvan ikkagi rääkimine, aga lugemise ja kirjutamisega saan ka väga hästi hakkama.

- (3) [---] Ma arvan ka, et rääkimine on kõige lihtsam nagu mulle aga ma saan hakkama kõige lugemise ja kirjutamisega. [---].

Õpilaste antud hinnanguid kommenteerinud aineõpetajad olid nende soome keele oskuse suhtes siiski kriitilisemad – eelkõige kirjaliku eneseväljenduse osas –, nentides, et põhikooli lõpuks jõuavad vaid üksikud emakeelena kõneleja tasemele, põhjendades seda riigis viibitud lühikese ajaperioodiga, õppeväliste väheste soomekeelsete kontaktide ning omakeelsete suhtlusvõrgustike rohkusega (4). Mainiti vähest motivatsiooni (5), sest argisuhtluses toimimiseks piisab omandatud keeleoskusest:

- (4) Olen sellel arvamusel, et suures osas johtub see sellest, et seda eesti keelt kasutatakse, kui kõik sõbrad on eestikeelsed [---].
- (5) Minu meelest see on nende kahe asja seos – motivatsioon, siin ei peeta soome keelt oluliseks. Kõikidel on selline hakkama saamise keeleoskus ja nad saavad sellega hakkama. Nad võivad minna poodi ja osta seal toitu ja saavad argipäevas hakkama selle keeleoskusega, mis neil nüüd on. [---].

### 5.1.2. Eesti

Rühmaintervjuudes öeldule tuginevalt on vene emakeelega õpilased enda eesti keele oskusega põhikooli viimases klassis üldjoontes rahul, kuigi just riigikeele eksamitulemuste poolest edukamates koolides näevad nii õpilased kui ka õpetajad keeleoskuse tasemes veel arenguruumi. Põhjus on ilmselt selles, et keeleõppe osas tulemuslikumad koolid esitavad õpilaskonnale kõrgemaid nõudmisi ja õpilased on motiveeritud neile vastama. Ka on nendes koolides rohkem eesti emakeelega õpetajaid, kes suudavad adekvaatsemalt (nagu soome emakeelega õpetajad Soome koolis) hinnata nii õpilaste edusamme kui ka vajakajäämisi. Paremat keeleoskust n-ö edukamates koolides selgitatakse tugevas koolis õppimisega, eesti keele õppe alustamisega 1. klassis, eestikeelse aineõppe ning nõudlike õpetajatega, eestikeelsete suhtlemisvõimaluste rohkuse, aga ka

õpilaste endi valmisolekuga keele intensiivseks õppimiseks (pikemalt Klaas-Lang & Praakli 2015: 7):

- (6) Meie eksamitulemused on head, sest meil on väga nõudlikud õpetajad, nad nõuavad palju. Meie ise tahame kooli hästi lõpetada, sellepärast õpime palju.
- (7) Meil siin on head eksamitulemused, sest meil on koolis palju eesti keelt kuulda ja algkoolis ka õpitakse eesti keelt palju ja teised ained on ka eesti keeles.

Riigikeele eksamisoorituste põhjal vähem edukate koolide õpilaste keeleoskuse arengut pärsib suhtlusvõimaluste ning toetava eestikeelse keskkonna puudumine (näited 8–9). Intervjuudes tõdeti retooriliselt: “Oskame küll, aga kus me seda ikka räägime”, mistõttu oldi ka praktika puudumise tõttu oma suulise eneseväljendusoskuse suhtes pigem kriitilised. Erinevalt Soome noortest on Eesti noortel esiplaanil soov arenada just suulist eneseväljendusoskust. Liigselt grammatikakesksesse õppesse suhtutakse kriitiliselt.

- (8) Kui inimene on keelekeskkonnas, siis ta õpib keelt kiiresti. Seda on võimalik teha Ameerikas, Eestis see pole võimalik, sest siin on liiga palju venelasi.
- (9) Parem õppida rääkimist kui seda grammatikat, mida ei lähe kunagi elus vaja. Nii kaua kui mõtled, millise sõnalõpu pead panema, on juba teine läinud. Kui tahad täpselt reeglite järgi lauset moodustada, tahad midagi öelda, siis miljon aastat möödub, enne kui suust midagi välja saad.

Ka edukamate õppeasutuste õpetajad hindasid õpilaste eesti keele oskust “väga heaks” või “heaks” (10–11). Tõstatus ka sooküsimus ning tüdrukute keeleoskust peetakse poiste omast paremaks (“Tüdrukutega oleme väga rahul, poiste tulemused on kehvemad”).

Koolide seniste tulemuste löikes vähem edukamad õppeasutused hindasid õpilaste keeleoskustaset “selliseks keskmiseks” (12), väljendati ka rahulolu keeleoskusega, mis võimaldab suhtlussituatsioonides hakkama saada (13).

- (10) Oleme väga rahul. Kõik A-klassid on süvaõppega klassid ja nad räägivad väga head eesti keelt. Õpilased pöörduvad ka õpetajate poole, kes on eestlased, eesti keeles. Kui ikka miski on väga raske ja isiklik, siis küsitakse, kas ma vene keeles võin rääkida. Meie õpilastel on eelis, sest nendel on hea vene keel, inglise keel ja väga hea eesti keel.
- (11) Arvan, et nad saavad väga hästi tööturul hakkama. Nad saavad aru, et neil on rohkem võimalusi tänu sellele koolile, sest siin nad saavad hea eesti keele oskuse.
- (12) Nad on väga püüdlid, nad on selline keskmine tase. Seda keelt peale kooli nad kusagil ei kasuta. Kui me harva käime kusagil, siis nad kasutavad eesti keelt.
- (13) Oleme rahul nende eesti keele oskusega. Nad saavad suhtlemisega hakkama.

Eesti keele oskuse taset pärssiva tegurina näevad õpetajad kasutuskeskkonna puudumist (“Kool üksi ei suuda keskkonda tekitada”) ning venekeelsete suhtlusvõrgustike kesksust (“Peavad ise rohkem suhtlema, aga nad ei suhtle. Peaksid ise otsima seda võimalust ja sõpru, et suhelda”).

### 5.1.3. Kokkuvõtvalt

Mõlema riigi muu emakeelega noored hindavad enda riigikeeleoskust põhikooli viimases klassis üldiselt heaks. Eestis elavad noored peavad suurimaks probleemiks puudujääke suulises, Soome noored aga kirjallikus eneseväljendusoskuses. Eesti kooliõpilaste intervjuudest koorus välja vestlusoskuse arendamise vajalikkus ja vastuseis grammatika õppimisele, Soome koolis, vastupidi, peeti keeleoskuse arendamise seisukohast olulisimaks eeskätt grammatiliste teadmiste omandamist. Põhjus, miks Soome põhikooli noored soovivad arendada just kirjutamisoskust, lasub teadvustatud vajaduses ja soovis jätkata haridusteed Soomes, st keeleõppija “tuleviku mina” paigutus Soome konteksti. Eesti põhikooli noorte jaoks on puudulik suuline eneseväljendus takistavaks suhtlusteguriks hetkesituatsioonis. Kuna paljud vene emakeelega noored väljendasid soovi asuda tulevikus õppima ja tööle mõnda välisriiki, st “tuleviku mina” ei seostatud Eestiga, ei peeta kirjutamisoskuse

arendamist riigikeeles kui akadeemiliseks edukuseks vajalikku alust nii oluliseks, kui see on eesti keele kõnelejate jaoks Soomes. Mõistagi on ka keelesugulusest tulenevalt riigikeele omandamine eesti keele kõneleja jaoks Soomes lihtsam (eriti just suhtlustasandil) kui vene keele kõneleja jaoks eesti keele omandamine. Samas mainisid eestikeelsed noored ka eesti ja soome keele õigekirjutuse ja morfoloogia erinevusi kui keeleoskuse arengut takistavat tegurit, aga ka seda, et keelte lähisugulus võib vahel olla ka takistavaks asjaoluks (“Keeled lähevad vahel sassi”).

## 5.2. Riigikeele kasutamine

Tundsime huvi, millistes keelekasutusvaldkondades noored soome ja eesti keelt kasutavad. Selleks esitati kolmeosaline põhiküsimus “Kellega, kui tihti ja kus räägite igapäevaelus soome keelt/eesti keelt?”.

### 5.2.1. Soome

Soome keele põhiline kasutusala on koolikeskkond, isiklikes suhtlusvõrgustikes (kodus, sõpradega, sugulastega) suheldakse valdavalt eesti keeles (näited 14–15). Ka lähimad sõprussuhted koolikeskkonnas on eestikeelsed. Ükski intervjuus osalenud 9. klassi õpilane ei nimetanud parimate sõprade hulgas soome emakeelega eakaaslast. Pigem võis intervjuudest tajuda “meie” ja “nemad” vaheliste piiride tõmbamist ning rõhutatult liikumist eestikeelsetes võrgustikes. Siinkohal ei tohi unustada asjaolu, et mitmed intervjuudes osalenud õpilased olid intervjuude korraldamise hetkel (2014) olnud uue elukohariigi residendid veel sedavõrd lühikest aega, et isiklike sõprussuhteid soome keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega ei ole ühel või teisel põhjusel veel tekkinud.

(14) Mina suhtlen [soome keeles] koolis ainult. Igal pool mujal räägin eesti keelt, kodus ja sõbrad on ka eestlased ikka.

(15) Eesti keel on peamine. Ka siin koolis.

Õpilaste väiteid kinnitas hilisemas vestluses ka üks õpetajaist, nõustudes noorte öelduga, et soome keele ainus kasutusfäär on koolikeskkond (“Nii kindlasti on. Kooliväliselt on neil palju eestikeelseid sõpru, nad ei räägi üldse soome keelt väljaspool kooli”).

Siinkohal tuleb arvesse võtta ka noorte vanusest tingitud piiranguid, mis erinevalt nende vanemate/täiskasvanute keelekasutusväljadest kitsendab eri kasutusfäärides liikumist (või iseseisvalt liikumist), nagu soome keele kasutamine avalikus ruumis (eri ametkonnad, erinevate teenuste tarbimine jne). Nii ongi 15–16-aastase põhikooliõpilase peamiseks kokkupuutepunktiks riigikeelega koolikeskkond ning muud õppetöö või õpikeskkondadega seotud kasutusvõimalused (nt huviringid, trennid, ekskursioonid jne), mõistagi ka veebikeskkonnad ning popkultuuri tarbimissfäärid (nt kino).

Õpilaste kommentaaridest võib järeldada, et tegelikult kasutatakse eesti keelt aktiivselt ka koolikeskkonnas, mille põhjuseks on eesti päritolu või eesti keelt emakeele või teise keelena kõnelevate õpilaste tavapärasest suurem arv õppeasutuses. Rühmaintervjuus osalenud õpilaste koolikeskkonnasisene aktiivne eesti keele kasutamine ei pruugi pealinnapiirkonna teiste põhikoolide kontekstis olla üldsegi erandlik. Nimelt on Euroopa Liidu idalaienemisega (2004) kaasnenud töörandest Soome aasta-aastalt suurenenud nii eesti keelt emakeelena kõnelejate arv kui ka Soome üldhariduskoolides õppivate eesti emakeelega õpilaste arv (vt Koreinik & Praakli 2017: 86–89; Praakli 2017: 21–23). Soome Statistika keskuse andmeil elab enamik Soomes elavatest eestlastest (30 182) Lõuna-Soomes Uusimaa maakonnas, neist omakorda suurem osa pealinnas Helsingis või maakonna kahes teises suurlinnas Espoos ja Vantaal (Praakli 2017: 22).

Intervjuudes osalenud eestikeelsete noorte keelevelikutes võib tõmmata paralleele vanemate kui 18-aastaste eesti keele kõnelejate keelevelikutega, nagu kinnitavad teadusuuringu ELDIA andmed (vt Praakli 2017). Mõlema uuringu tulemused näitavad, et eesti keele peamised kasutusväljad Soomes on kodu ja suhtlusvõrgustikud (st lähimad sõprus- ja sugulussuhted), pealinnapiirkonnas elavate eesti keele kõnelejate puhul

ka naabruskond; seevastu institutsionaalne suhtlus on ülekaalukalt soomekeelne (sammas, 62–63). Kui täiskasvanud eesti keele kõnelejate puhul on soome keele peamine kasutusvaldkond töödomeen (Praakli 2017: 63), siis noorte puhul on selleks kool. Koolisisene riigikeele kasutamine ulatub eestlaste jaoks siiski soome keele tundidest väljapoole, kuna kooli personal on suuremalt jaolt soome emakeelega ega valda eesti keelt. Riigikeelne “kümblus” toimub seega koolitegevustes pidevalt. Soome keel on ka ainetundide keel.

Intervjuus tunti huvi ka noorte meediatarbimise vastu. Eesti keelt kõnelev noor tarbib eeskätt sotsiaalmeediat (Facebook), kus suheldakse mõlemas keeles. Vähesed vastanud vaatavad Soome riigiteleviiooni ja erakanaleid – viimastest mainiti eeskätt noortele suunatud saateformaate (“Seda Idols’it ikka vaatan” [“Eesti otsib superstaari” Soome analoog]). Kuigi kõik intervjuus osalenud noored on õppinud ka inglise keelt, ei mainitud intervjuudes erinevalt vene emakeelega õpilastest Eestis inglise keele kasutamist eri rahvuste vahelise suhtluskeelena.

### 5.2.2. Eesti

Põhikoolis õppiva vene koolinoore riigikeele kasutamine koolis ja väljaspool kooli oleneb suuresti kohapealsest keelekeskkonnast. Ida-Virumaa õpilaste puhul piirdub eesti keele kasutamine enamasti eesti keele tundidega (“Eesti keeles räägime eesti keele tunnis”), vahel ka ainetundidega. Tartu ja Tallinna koolide õpilastel oli eesti keele kasutamine oluliselt mitmekesisem ja eestikeelsete kontaktide hulk suurem.

Eesti keele kasutamise võimalused väljaspool koolikeskkonda on selgelt seotud kooli asukohaga. Kui kool paikneb eestikeelses keskkonnas, on ootuspäraselt ka rohkem võimalusi riigikeelt kasutada, näiteks Tartu õpilaste tüüpvastus eesti keele kasutuse kohta väljaspool kooliruumi oli “kasutame igal pool”. Kui Narva õpilastel on huviringid peaaegu eranditult venekeelsed, siis Tallinna kooliõpilastel on rohkem eestikeelsete huvitegevuste võimalusi: vastanud mainisid eri treeningrühmades osalemist ning nendes eesti keeles suhtlemist:



(16) Käin võrkpallitrennis, seal saan keelega hästi hakkama.

(17) Käin tantsuringis ja seal suhtlen.

Ka Tallinna noorte puhul on oluliseks mõjuriks kooli geograafiline asukoht. Kui kool paikneb linnaosas, kus elab rohkem eestikeelseid elanikke, mõjutab see õpilase suhtlusvõrgustiku lähikontakte (“Meie linnaosas on ikka eestlasi rohkem, eesti keelt on igal pool kuulda”). Kui ümbritsevas keelekeskkonnas on käibel nii eesti kui ka vene keel, valib õpilane keele lähtuvalt enda eelistustest või langetab suhtluskeele valiku muu nähtava teabe põhjal:

(18) Poes ka ei pea rääkima, saab ju müüja nimesilti vaadata ja siis minna selle juurde, kellel on vene nimi. Poes saab ju ainult kolm sõna öelda.

Keelekeskkonna puudumine ei välista tingimata riigikeele head oskust. Nii on ka Narvas koole, kus õpilaste riigikeele eksami tulemused on väga head. Eestikeelne keskkond piirdub neis koolides enamikul õpilastest vaid klassi- ja kooliruumiga, kuid riigikeele õpet toetavad eestikeelsed ainetunnid, huvi- ja ühistegevused eesti õppekeelega koolidega (pikemalt Klaas-Lang jt 2014: 27–29). Intervjueeritud vene õppekeelega koolide õpilased väärtustavad vägagi võimalusi rohkem eesti keelt praktiseerida, tehes erinevaid ettepanekuid sedalaadi tegevuste korraldamiseks. Ühistegevust eesti keelt emakeelena kõnelevate noortega nähakse nii keeleõpet motiveeriva kui ka lõimumist edendava tegurina, nähes seda ka kasulikuna ka oma vanemate jaoks:

(19) Võiks teha koos eesti lastega mõned projektid. Võiks ka siia meile eestlasi külla kutsuda ka nädalaks, [---] Vanemad ka oleksid huvitatud, neil ka tekiks eestlastest tuttavaid. Mul oli selline juhtum, et meil koolis olid külalised Tartust ja üks poiss elas minu juures. Kui ma sain aru, et ma ei räägi hästi eesti keelt, siis kohe tekkis motivatsioon keelt õppida.

Samas nenditi, et erinevad ühistegevused või osalemine eestikeelses huvitegevuses võib paljudele peredele osutada majanduslikult koormavaks (näited 20, 21). Rahastuskohustust nähakse Eesti riigi ülesandena, suunates sellega vastutuse keeleõppe tulemuslikkuse osas paljuski riigile:

- (20) [Riik võiks] Anda võimalusi vaba aja tegevuseks, nt tasuta trennid, et seal saaks ka eesti keelt rääkida.
- (21) [Riik] Peaks kinni maksma sellised võimalused, et lapsed saaksid eesti peredes-taludes käia.

Kui riigikeele kooliväliseks praktiseerimiseks jääb elukohast tulenevalt keelekeskkonna puudumise tõttu võimalusi väheks, tõstatub tugevamalt esiplaanile vajadus koolikeskkonna riigikeelsuse järele, ennekõike riigikeelsete õpetajate järele. Nii tõusiski vene emakeelega õpilaste rühma-intervjuudes esile õpilaste algatatud vestlusteema “Kes ja milline on hea õpetaja?”. Õpilaste ettekujutus “heast” õpetajast on järgmine (näited 22–24): “hea” eesti keele õpetaja võiks olla eestlane ning kõneleda emakeelena eesti keelt, kuid vene õppekeelega koolis töötades on “ideaalne” õpetaja siiski kakskeelne, kes valdab nii eesti kui ka vene keelt (“Kuidas ta meist muidu aru saab ja meie olukorda mõistab?”). Kui õpetaja eesti keelt emakeelena kõnelemises nähakse seost eesti keele kasutusvõimaluste laiendamise ja riigikeele õppe suurema tulemuslikkusega, siis eestlasest õpetajalt vene keele oskust eeldades nähakse selles õpetajapoolset õpilaste paremat mõistmist ning tuge:

- (22) Õpetaja peab eestlane olema, kui ta eesti keelt õpetab. Kui on muu aine eesti keeles, siis peab õpetaja kahes keeles oskama seletada, muidu aru ei saa.
- (23) Aineõpetajad võiksid olla kakskeelsed, eesti keele õpetaja peaks olema eestlane ja rääkima ainult eesti keeles, siis oled kogu aeg selles keelekeskkonnas.
- (24) Kui õpetaja töötab vene koolis, võiks ta vene keelt ka osata.

Ka Eesti noortelt küsiti intervjuudes nende meediatarbimise keelt. Eesti-keelne meedia, mis on ju kättesaadav elukohast sõltumata, võiks pakkuda õpilastele samuti riigikeelset keskkonda. Paraku õpilaste vastustest riigikeele kasutamise kohta eestikeelse meedia tarbimine ei nähtu. Pigem mainiti sotsiaalmeedia suhtluskeelena inglise keelt. Kooliväliseks suhtluskeeleks, nii sotsiaalvõrgustikes, meediatarbimises, aga isegi tava-suhtluses eesti emakeelega noortega hakkab kujunema hoopis inglise keel (teemat käsitletakse allpool).

### 5.2.3. Kokkuvõtvalt

Soome ja Eesti noored kasutavad riigikeelt peamiselt koolis. Siiski pole ka koolikeskkonna keelevelikud rangelt paigas ning mõlema rühma puhul võib täheldada koolikeskkonna keelevelikutes variatiivsust ja mitmekesisust. Uuringus osalenud Eesti koolide hulgas on ka neid, kus riigikeelt kasutatakse ainult eesti keele tundides ja kogu muu koolisisene suhtlus, sh õpetajatega toimub vene keeles. Eesti keelt praktiseeritakse mõnel pool ka ainetundides, kuid õpilased tunnetavad selgelt piiratud võimalusi riigikeelt kasutada. Õpilaste koolivälises suhtluses leiame mõlema riigi puhul palju sarnast. Kuigi elatakse ja tegutsetakse igapäevaselt riigikeelses keskkonnas (eelkõige käib see väide Soome kohta), on selle sees arvukad omakeelsed kogukonnad, mis ahendavad riigikeele koolikeskkonna välist kasutusala. Erandina paistavad silma Tartu ja ka mõne Tallinna piirkonna noored, kes kinnitasid ka koolivälist igapäevast eesti keele kasutamist.

Emakeelne meediatarbimine on omane mõlema riigi noortele. See on paljuski valikute küsimus, sest vastavalt soome- ja eestikeelne meediaruum ümbritseb mõlema riigi noori, olles kättesaadav kõigile. Infotehnoloogia arengud ning veebikeskkonnad loovad rohkelt võimalusi omakeelseks meediatarbimiseks. Sotsiaalmeedia suhtluskeelena nimetati emakeelte ja riigikeelte kõrval ka inglise keelt. Vene emakeelega noorte puhul on märkimisväärne, et inglise keel on eestlastega suhtlemise keel nii sotsiaalmeedias kui ka tava-suhtluses. Ühelt poolt annab see tunnistust mõlema osapoole heast inglise keele oskusest, teisalt ka valikute tegemisest ja inglise keele kõrgemast staatusest. Ilmselt annab inglise keel eestlaste-venelaste suhtlemises mõlemale poolele ka neutraalsema positsiooni, sest see pole kummagi emakeel ega ole laetud võimalike negatiivsete konnotatsioonidega, mis võivad esile kerkida riigikeele puhul.

### 5.3. Riigikeele vajalikkus ja väärtustamine

Rühmaintervjuides leidis käsitlemist ka riigikeele vajalikkuse ja väärtustamise temaatika. Keele väärtuste hierarhias oli nii Soomes kui Eestis kolm keelt: emakeel (st eesti või vene keel), riigikeel (soome või eesti keel) ja inglise keel. Nende kolme keele väärtustamisest tulebki allpool juttu.

#### 5.3.1. Soome

Soome keele kui riigikeele õppimise olulisusest rääkides liikusid õpilased riigikeele kohustuslikkuse ja vajalikkuse diskursuse raamistikus. Intervjuuainestiku sisuanalüüsile tuginedes tõuseb riigikeele oskuse vajalikkust põhjendavas argumentatsioonis esile kolm aspekti: elukohariik, haridustee jätkamine ning keel kui igapäevane kommunikatsioonivahend.

Riigikeele valdamine on elementaarne ning kohustuslik tingituna kõneleja elukohast ja igapäevasuhtlusest (“Kui me elame siin, siis on ikka oluline”; “Iga päev on vaja”), mis juba ainuüksi sel põhjusel kohustab kõnelejat keelt oskama. Noored lähtuvad eeldusest, et soome keel on lähitulevikus nende hariduskeel ning tulevane töökeel, seetõttu on ka ootuspärane, et riigikeele oskus seotakse põhikoolijärgsete õpingutega soomekeelses *lukio*’s ehk gümnaasiumis (“On tähtis, et minna edasi õppima. Eriti gümnaasiumi”).

Isiklikumat suhet soome keelega veel ei nähta või jäi esitatud küsimus mingil põhjusel vastuseta või ebaselgeks. Noorte keelejuhtide vastuseid küsimusele “Mida soome keel sinu jaoks veel tähendab?” kirjeldavad piltlikult öeldes olakehitused ning lakoonilised eitused “Ei tea”, “Ei oska vastata” ning ühine tõdemine “Me oleme ikka eestlased”. Ettevaatlikult võib ehk nentida, et noore kõneleja jaoks avaldub eesti keele tähtsus asjaolus, et see on emakeel, tõstes eesti keele soome keele positsioonist tunnetuslikult kõrgemale. Emakeele tähendus, tähtsus ning kestlikkuse tagamine seoti otseselt esimese või emalt/emakeelena omandatud keele

säilitamise kohustusena (“Eesti keel tuleb kindlasti säilitada, kuna see on meie emakeel”), nähes emakeele säilitamise kohustuslikkust iga indiviidi ülesandena (“Iga inimene peab oma emakeele säilitama, see on meie emakeel”). Sellega kannab eesti keel noorte jaoks ka eeskätt sümbolilist väärtust. Sisuanalüüsi tulemusi tõlgendades oleme uuringuraportis järeldanud (Klaas-Lang jt 2015: 159, 160), et sisserändetaustaga põhikooliõpilase jaoks on veel võõras mõelda endast kui mitmekeelsest kõnelejast ja oma keelelist repertuaari iseloomustatakse pigem monolingvaalse kõneleja pilgu läbi. Võimalik, et rolli mängivad niisugused tegurid nagu sisserände hiljutisus ja vastajate vanus. Sihtrühma intervjuudes öeldut võib ettevaatlikult kõrvutada Soomes elavate vanemate kui 18-aastaste eesti keele kõnelejate seas korraldatud küsitlusuuringu ning individuaalja rühmaintervjuude tekstiliste andmetega, milles ilmnis, et tunnetuslikku, emotsionaalset sidet tajutakse oma emakeele, eesti keelega; soome keel kui eeskätt tööturukeel kannab pigem instrumentaalset tähendust, kõneleja isiklikum suhe uue asukohariigi enamuskeelega hetkel veel puudub (Praagli 2017: 33; samal teemal Koreinik & Praagli 2013). Intervjuuainestiku märkimisväärsimaks teemafookuse muutumiseks oli riigikeele vajalikkuse tajumises kaudne paralleelide tõmbamine Eesti venekeelse elanikkonnaga. Riigikeele oskamist peetakse “elementaarseks”, riigikeele mitteoskamist kirjeldatakse sõnadega “jumala imelik” või “natuke imelik”. Riigikeele valdamise vajalikkus seotakse riigis elamise faktiga, mis esitab elanikule riigikeele oskamise nõude.

- (25) Minu meelet on natuke imelik, kui sa elad kuskil maal ja sa ei oska seda keelt, mis on selle maa keel. Näiteks paljud venelased ei oska eesti keelt, kuigi nad on mingi kümme aastat Eestis elanud. See on ju jumala imelik.
- (26) Sama, et see on elementaarne, et kui sa elad sellel maal, et siis võiks kasvõi natuke osata, kasvõi neid kõige põhilisemaid asju, nagu näiteks igapäevane suhtlemine. [---]

Peatudes eri keelte võrdluses nende tähtsusel, paigutavad intervjuudes osalenud keelehierarhiate tippu inglise keele (näited 27 ja 28). Kommentaaridest leiab inglise keele suurusest ning globaalsest positsioonist

lähtuvaid argumente, millega põhjendatakse inglise keele tähtsust ning selle oskuse vajadust teiste keelte kontekstis. Mõlemad näited illustreerivad enesestmõistetavust inglise keele tähtsuse teemadel, jätmata ruumi võimalike oponentide vastuargumentidele. Küsimusele “Miks on inglise keel sinu meelest kõige tähtsam?” antud vastustest nähtub kaks põhiargumenti: keele mastaapsus ja kasutusväli (27) ning n-ö universaalne vahendajakeel, mille oskus kompenseerib või asendab teiste keelte oskuse, seda ka Soomes (28):

(27) Sest sellega [inglise keelega] sa saad igal pool nagu hakkama.

(28) Isegi siin [Soomes], kui sa ei oskaks soome keelt.

Erinevalt Eesti venekeelsetest noortest ei maininud Soome õpilased kordagi inglise keele kasutamist erikeelsete noorte suhtlust vahendava keelena. Erinevalt Eesti noortest, kellest paljud pidasid eesti keelt väikeseks, ohustatud ja ajas kaduvaks (pikemalt allpool), ei tõstatunud Soome intervjuudes kordagi soome keele kao või hääbumise temaatika.

### 5.3.2. Eesti

Ainestiku sisuanalüüs lubab järeldada, et vene emakeelega õpilaste suhtumine riigikeele oskuse vajalikkusesse on selgelt pragmaatiline ja õppimise kannustajaks on peaaegu eranditult instrumentaalne motivatsioon. Siinjuures ei mänginud rolli õppeasutuse geograafiline asukoht ega ka õppeasutuse riigikeeleeksami tulemused: esitatud argumendid markeerivad kõigi rühmaintervjuudes osalenud põhikoolide õpilaste arvamus (detailsemalt Klaas-Lang & Praakli 2015: 118–119). Tulemusi lühemalt kokku võttes võib öelda, et riigikeele õppimist motiveerib see, et eesti keel on kohustuslik ning põhikooli edukaks lõpetamiseks vajalik õppeaine (“Teha eesti keele eksam ära, et saaks kooli lõpetada, ja kuna meil valikut pole, me peame selle eksami tegema”). Võimalikult heal tasemel keeleoskus võimaldab õpinguid jätkata gümnaasiumis, hiljem ülikoolis. Kehvema riigikeeleoskusega põhikoolilõpetajal on valikuks kutseõppeasutus. Eesti Kutseõppeasutuse seaduse (KutÕS) §57 järgi

minnakse eestikeelsele õppele üle 01.09.2020, seni on võimalik õppida ka venekeelsetel õppekavadel.

Eesti keel võib vajalik olla avalikus ruumis suhtlemiseks piirkondades, kus on vähe venekeelset elanikkonda (“Selleks et müüjaga suhelda”, “Selleks et kui kusagile, näiteks Lõuna-Eestisse sõita, siis seal saab ainult Eesti keeles rääkida” [---]). Üksikjuhtudel mainiti ka eri kultuuridega suhtlemise aspekti (“Erinevates keeltes rääkides saab huvitavate inimestega suhelda”) ja riigikeeleoskuse vajalikkust Eesti kodakondsuse saamiseks (“Tahan saada Eesti kodakondsust ja sellepärast õpin eesti keelt”).

Õpingute ning muu enesearenguga seotud argumentatsiooni kõrval teadvustab põhikooliõpilane riigikeeleoskuses avalduvaid eeliseid Eesti tööturul ning keeleoskuses nähakse isiklikku majanduslikku kasu ja heaolu (näited 29–31). Eesti keele oskus võimaldab vabadust valida elukohta Eestis (“[---] kui tahad enam kui Sillamäel kükitada”) ning liikuda eesti keele kõnelejatega samas kultuurilises ja sotsiaalses ruumis:

- (29) Eestis ilma eesti keeleta [tööl] eriti hakkama ei saa, kui tahad enam kui Sillamäel kükitada.
- (30) Selleks et pärast hästi elada – hästi teenida, saada head tööd, kui sa siin Eestis elada tahad.
- (31) Hea töökoha saab, kui oskad eesti ja inglise keelt, muidu seda keelt pole vaja, kui ära lähed. [---] Need, kes tahavad siin elada ja keelt hästi osata, peaksid kohe eesti kooli minema, siis on palju lihtsam.

Intervjuuainestik representeerib õpilaste vanemate hoiakuid ja arusaamu eri keelte rollide, tähtsuse ja vajalikkuse suhtes. Õpilased tuginevad argumentatsioonis vanematele (näited 32 ja 33) kui keeleõppe küsimustes teadmist omavatele autoriteetidele. Nii võib eesti keel olla vahend mingi kasu või hüvede saavutamiseks (põhikooli lõpetamine, hea riigikeeleoskuse abil paremasse gümnaasiumisse pääsemine, omandatud hariduse toel Eestist lahkumine), samas rõhutatakse inglise keele tähtsust ning selle “omadustest” (suurem vs. väiksem) tulenevat kasu (lähemalt Klaas-Lang & Praakli 2015: 12). Inglise keele valdamine tootab seega eeliseid rahvusvahelisel tööturul ja otsest materiaalset kasu. Inglise keele puhul tajutakse ka selle (grammatilist) lihtsust.

- (32) Vanemad ütlevad, et inglise keel on tähtsam.
- (33) Minu peres ei räägi keegi eesti keelt, ema ütleb, et õpi eesti keelt, siis saad hea eksamihinde ja saad kooli lõpetada ja siit ära sõita.
- (34) Inglise keel on lihtsam, seda läheb ka rohkem vaja, oleme ju Euroopas. Kui oleks selline olukord, et ümberringi ongi ainult eesti või mingi muu keel, siis ikka õpid ära, käidki sõnaraamatuga ringi ja õpid.

Keele suurem turuväärtus tuleneb suuremast kasutajaskonnast – kui võtta kokku mitmed argumendid (pikemalt Klaas-Lang jt 2014: 34–38). Kahtluse alla seatakse väikese kõnelejaskonnaga keele võimalikud tulevikutsenaariumid (“keel kaob ära”), mis muudab keele õppimise vajalikkuse ning keeleoskusest tuleneva võimaliku kasu tulevikus küsitavaks (näited 35–36). Küllalt sageli esines intervjuudes õpilaste poolt seisukoht, et eesti keel kui väike keel kaob paratamatult – milleks õppida kaduvat keelt.

- (35) Eesti keelt pole vaja, see on nii väike keel, et see keel kaob varsti ära. Pole erilist mõtet seda keelt õppida.
- (36) Paljud tahavad Eestist ära minna, Euroopasse või Venemaale, siis ikka inglise keelt läheb rohkem vaja. Seal eesti keelt ei lähe nagunii vaja.

Vene koolinoored suhtlevad eesti noortega sageli hoopis inglise keele vahendusel. Ühest küljest näitab see inglise keele väärtustamist mõlemas rühmas, teisalt on ehk põhjuseks venekeelsete vähesem riigikeeleoskus. Inglise keel on sotsiaalmeedia ja popkultuuri keel, virtuaalmaailm annab noortele keelekeskkonna (ingliskeelse) ja hulgaliselt praktiseerimisvõimalusi. Seega ei pruugi inglise keele eelistamine johtuda vaid vene noorte soovist, vaid ka eesti koolinoorte silmis võib inglise keel kanda suuremat väärtust, mistõttu ühiseks suhtluskeeleks valitakse “väärtuslikum” keel. Inglise keel on ka ühine suhtluskeel riigikeelt emakeelena rääkivate eakaaslastega.

- (37) Alati on nii, et kui kohtuvad eesti ja vene rahvusest noored, siis nad räägivad omavahel inglise keeles. Üritan öelda midagi eesti keeles, aga eestlane näeb, et ma pole eestlane ja kohe läheb inglise keelele üle.



### 5.3.3. Kokkuvõtvalt

Soome ja Eesti mitteriigikeelse emakeelega noored teadvustavad riigikeele õppimise vajalikkust selgelt pragmaatilistel motiividel: et edasi õppida, et tulevikus hea töökoht saada, et saada piisavalt vahendeid ära-alamiseks. Suhtumine, et riigikeele oskus on vältimatu, kohustuslik, lihtsalt peab õppima, kui soovitakse elada ja töötada selles riigis, on omane pigem Soome noortele, kelle “tuleviku mina” elab Soomes. Ka riigikeele osaoskuste arendamises rõhutavad Soome noored väga hea kirjaliku eneseväljenduse olulisust, mis näitab nende pikemaiaid plaane enda sidumiseks Soomega, nii õpi- kui ka tööelus. Tunnetuslik side on Soome noorel siiski eesti keelega. Samas on soome keel väärtuslik ja keele kestlikkuses ei kaheldud. Ka inglise keel on Soome noorte jaoks oluline keel, kuid põhivahendusega suhtlemiseks seda ei kasutata.

Kuigi Eesti noored toovad välja riigikeele oskuse vajalikkuse kodakondsuse saamiseks või “huvitavate inimestega suhtlemiseks”, on intervjuudes palju suhtumist, et eesti keele oskuse vajalikkus on ajutine, vajalik ainult Eestis elamiseks. Eriti selgelt tõid Eesti noored intervjuudes välja, et nende (ja ka nende vanemate) jaoks on inglise keel kõige väärtuslikum keel, eeskätt tulevikku silmas pidades. Tulevikku näevad aga paljud õpilased Eestist väljaspool. Inglise keelel on ka selge funktsioon eestlaste ja venelaste vahelise suhtluskeelena.

## 6. Kokkuvõte

Eesti ja Soome mitteriigikeelse emakeelega noorte riigikeeleoskuse, selle kasutuse ja väärtustamise kohta võib öelda järgmist:

**Riigikeele oskus.** Mõlema riigi muu emakeelega noored peavad enda riigikeeleoskust põhikooli lõpus enamasti “heaks”. Samal arvamusel olid ka õpetajad, kelle hinnangul võib keeleoskusega üldjoontes rahule jääda. Õpilaste keeleoskuse suhtes olid kriitilisemad riigikeelt emakeelena rääkivad õpetajad, nii Soomes kui Eestis. Eesti noored tajuvad suurima probleemina suulise väljendusoskuse arengut, pidades

keelestruktuurile keskendumist teisejärguliseks. Soome noored peavad keeleoskuse seisukohast olulisimaks grammatiliste teadmiste omandamist ning tunnetavad probleemseimana kirjalikku väljendusvõimlikkust. Soome keeleõppija “tuleviku mina” paigutub Soome konteksti ning noorte keeleõpingud on seotud haridustee jätkamise ja tööeluga Soomes. Eesti põhikoolinoorte jaoks on puudulik suuline eneseväljendus takistav suhtlustegur hetkesituatsioonis. Kuna Eesti noorte “tuleviku mina” paigutati sageli Eestist välja, ei peeta kirjutamisoskuse arendamist riigikeeles kui akadeemiliseks edukuseks vajalikku alust nii oluliseks.

**Riigikeele kasutus.** Soome ja Eesti noored kasutavad riigikeelt enamasti koolis, riigikeele tunnis ja ainetundides. Keelevalikutes esines mõistagi variatiivsust. Kui Eestis oli õpilasi, kes kasutasid riigikeelt vaid vastavates ainetundides ning muu koolisisene suhtlus toimus vene keeles, siis Soome kool pakub ainetundides ja väljaspool rohkem “kümblusvõimalusi”. Eestis tunnetavad õpilased piiratud võimalusi riigikeele kasutamises. Õpilaste koolivälises suhtluses leiame mõlema riigi puhul palju ühist, nagu arvukad omakeelsed keelekogukonnad, mis ahenavad riigikeele koolikeskkonnavälist kasutusala. Erandina paistavad silma Tartu ja mõne Tallinna piirkonna noored, kes kinnitasid kooliväliselt igapäevast eesti keele kasutamist. Emakeelne meediatarbimine on omane mõlema riigi noortele, mis on ilmselt valikute küsimus. Sotsiaalmeedia suhtluskeelena nimetati emakeelte ja riigikeelte kõrval ka inglise keelt. Vene emakeelega noorte puhul on märkimisväärne, et inglise keel on eestlastega suhtlemise keel nii sotsiaalmeedia kui ka tava suhtluses.

**Riigikeele väärtustamine.** Nii Eestis kui ka Soomes teadvustavad noored riigikeele õppimise vajalikkust pragmaatilistel motiividel: et edasi õppida, et saada tulevikus hea töökoht, et saada piisavalt vahendeid äraelamiseks. Siiski on riigikeele väärtustamises Eesti ja Soome noorte hoiakutes ilmne vahe: kuna Soome noorte “tuleviku mina” elab Soomes, peeti enesest mõistetavaks riigikeele väga heal tasemel omandamist. Soome keelt peetakse väärtuslikuks ning selle kestlikkuses ei kahelda. Inglise keel on noortele mõistagi oluline keel, mida aga ei kasutata

soomlastega suhtlemisel. Tunnetuslik side on noorel siiski eesti keelega. Ka Eesti noored rõhutavad riigikeele oskuse vajalikkust. Intervjuudes jäi siiski kõlama väide, et eesti keele oskuse vajalikkus on ajutine ning vajalik vaid Eestis elamiseks. Väikese kõnelejaskonnaga keel ei pruugi olla piisava (туру)väärtusega ning selle kestlikkus seatakse kahtluse alla. Inglise keelt peetakse selgelt väärtuslikumaks keeleks, teisalt on see ka ühenduslüli vene- ja eestikeelsete noorte vahelises suhtluses.

### Tänuõnad

Käesolev artikkel on valminud institutsionaalse uurimistoetuse IUT20-3 “Eesti keele kestlikkus avatud maailmas (EKKAM)” ning RITA-RÄNNE projekti toel.

### Kirjandus

- Aalto, Eija, Sirkku Latomaa, Minna Suni 1997. Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua [‘Finnish as a second and foreign language: A subject of research’]. – *Virittäjä* 101 (4), 530–562.
- Aalto, Eija, Sanna Mustonen, Kaisa Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [‘Functionalism as the basis for teaching a second language’]. – *Virittäjä* 113 (3), 401–423.
- Aro, Mari 2009. Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children’s Beliefs About Language Learning. *Jyväskylä Studies Humanities* 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>
- Cook, Vivian 2016. Premises of multi-competence. – Vivian Cook, Li Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Darwin, Ran, Bonny Norton 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dörnyei, Zoltán 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán 2009. The L2 motivation self system. – Zoltán Dörnyei, Ema Ushoida (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Eslon, Pille (Toim.) 2008. *Õppijakeele analüüs: võimalused, probleemid, vajadused* [‘Learning Language Chart: Opportunities, Problems, Needs’]. Tallinna

- Ülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 10. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Gardner, Robert. C., Wallace E. Lambert 1972. Motivational variables in second language acquisition. – Robert C. Gardner, Wallace Lambert (Eds.), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 119–216.
- Haridusinfo. Innove 2012. <http://haridusinfo.innove.ee/et/yldharidus/pohikooli-lopueksamid/lopueksamite-statistika/2012-aasta-lopueksamite-statistika> (1.7.2018).
- Hsieh, Hsiu-Fang, Sarah E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. – *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- HTM 2017. Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs 2017. Kokkuvõte. [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/htmaastaanaluus2017\\_kokkuvote.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/htmaastaanaluus2017_kokkuvote.pdf) (15.2.2018).
- Innove 2016. Lõpueksamite statistika. Eesti keel teise keelena. [http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/L%C3%B5pueksamid%20PK/Statistika%202016/Eesti%20keel%20teise%20keelena%20\(p%C3%B5hikool%202016\).html](http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/L%C3%B5pueksamid%20PK/Statistika%202016/Eesti%20keel%20teise%20keelena%20(p%C3%B5hikool%202016).html) (15.2.2018).
- Iskanius, Sanna 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti [‘Language and identity of Russian-speaking students in Finland’]. *Jyväskylä Studies in Humanities* 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2523-4>
- Kaljakin, Allan 2015. Vene õppekeelega koolide eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku poolt- ja vastuargumentatsioon eestikeelses *online*-meedias Taavi Rõivase esimese valitsuse ajal (24.3.2014–9.4.2015). Täienduskoolituse “Haridusametuse juhtimise juriidilised, poliitilised ja majanduslikud alused” lõputöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kalliokoski, Jyrki 2017. “Good administrative language” from the perspective of public administrators with L2 backgrounds. – *ESUKA/JEFUL* 8 (1), 61–77. <http://dx.doi.org/10.12697/jeful.2017.8.1.04>
- Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Teksti- ja diskursusanalüüsi meetodid. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (15.2.2018).
- KARVI 2016 = Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015. Suomi toisena kielenä (s2) -oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen 9. vuosiluokalla 2015. Tiivistelmä [‘Learning Outcomes in Finnish as a Second Language

- at the End of Basic Education in 2015. Summary’]. [https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI\\_T0116.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI_T0116.pdf) (29.6.2018).
- Kello, Katrin, Anu Masso, Valeria Jakobson 2011. A summary report of the research project “Russian Child in Estonian General Education School”. Tartu: Tartu ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. <http://hdl.handle.net/10062/40674>
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli, Anni Peedisson, Alla Lašmanova 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeele koolides. Uuringu lõpparuanne [‘Opinions and assessments on the organization of teaching the official language in Russian-medium schools. Final report’]. Tartu: Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://hdl.handle.net/10062/45121>
- Klaas-Lang, Birute, Tiina Kikerpill, Kristiina Praakli, Ülle Türk, Ilze Zagorska 2015. Eesti, Läti, Leedu, Soome, Iirimaa ja Kanada riigikeeleõppe võrdlev uuring. Uuringu lõpparuanne [‘Comparative study of the official language of Estonia, Latvia, Lithuania, Finland, Ireland and Canada. Final report’]. Tartu: Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://hdl.handle.net/10062/49667>
- Klaas-Lang, Birute, Kristiina Praakli 2015. Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi [‘Why do I need Estonian? The importance of official language competence in the eyes of Russian teenagers’]. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 11, 111–126. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa11.07>
- Koreinik, Kadri 2011. Language Ideologies in the Contemporary Estonian Public Discourse: With a Focus on South Estonian. *Dissertationes sociologicae Universitatis Tartuensis* 5. Tartu: Tartu University Press. <http://hdl.handle.net/10062/17925>
- Koreinik, Kadri, Kristiina Praakli 2013. Keele kestlikkuse ja kao konstrueerimine poolavalikes diskursustes [‘The construction of language maintenance and loss in semi-public discourses’]. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 9, 131–148. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa9.09>
- Koreinik, Kadri, Kristiina Praakli 2017. Emerging language political agency among Estonian native speakers in Finland? – Maarja Siiner, Kara D. Brown, Kadri Koreinik (Eds.), *Language Policy Beyond the State*. Language Policy 14. Springer International Publishing, 81–98. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52993-6>
- Kovács, Magdolna, Enikő Marton 2015. Enemmistökielisten motivaatio oppia vähemmistökieltä. Sukupuolten väliset erot Suomessa ja Sloveniassa

- [‘Motivation for learning minority languages: Gender discrepancies in Finland and Slovenia’]. – Virittäjä 119 (4), 498–522.
- KutÕS = Kutseõppeasutuse seadus [‘Vocational Educational Institutions Act’]. <https://www.riigiteataja.ee/akt/104072017038> (18.2.2018).
- Kuukka, Katri, Jari Metsämuuronen 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015 [‘Finnish as a second language syllabus learning outcomes in the 9th grade of basic education in 2015’]. KARVI = Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13: 2016. [https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI\\_1316.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf) (1.7.2018)
- Lehtonen, Heini 2015. Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä [‘Language use in interaction among adolescents in two junior high schools in Eastern Helsinki’]. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugri-laisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Liiten, Marjukka 2016. Pisa-tulokset tulivat: Suomella ei syytä häpeään mutta alueelliset erot huolestuttavat – pääkaupunkiseudun koululaiset rynnivät muiden ohi. Helsingin Sanomat, 6.12.2016. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004896093.html> (14.2.2018).
- Lindemann, Kristina 2013. Structural Integration of Young Russian-speakers in Post-Soviet Contexts: Educational Attainment and Transition to the Labour Market. Dissertations on social sciences 68. Tallinn: Tallinna Ülikool. <http://digar.nlib.ee/show/nlib-digar:262535>
- Martin, Maisa 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä [‘Finnish as a foreign language’]. – Kari Sajavaara, Arja Piirainen-Marsh (Toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 157–178.
- Martin, Maisa 2009. Yhteistä ja erityistä – johdantoa teemanumeron kirjoituksiin [‘Common and special – Introduction to the special issue’]. – Virittäjä 113 (3), 321–328.
- Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Ingrid Krall, Jevgenia Koržel, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelegra koolis. Uuringu lõpparuanne [‘Bilingual education in a Russian-language school. Final report’]. Tallinn: Tallinna ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut. <http://hdl.handle.net/10062/40937>
- Metsvahi, Merili 2017. Intervjuu [‘Interview’]. – Merili Metsvahi (Koost.), Folklooristlikud välitööd. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 79–103.

- Norton, Bonny 1995. Social identity, investment, and language learning. – TESOL Quarterly 29 (1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- OECD 2016. Reviews of School Resources: Estonia 2016. Paulo Santiago, Anthony Levitas, Péter Radó, Claire Shewbridge. <http://hdl.handle.net/10062/51762>
- Palttala, Pipsa 2017. Pisa-tutkimus paljastaa uusia huolia Suomen pojista: Nuoret pärjäävät hyvin yhteistyössä, mutta sukupuolten väliset erot ovat maailman suurimat. – Helsingin Sanomat, 15.2.2018. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005458038.html> (15.2.2018).
- Pohla, Triin, Kristjan Kaldur, Kats Kivistik 2016. Eesti tööturu rahvuslik ja keeleline jaotus: meta-analüüs [‘The national and linguistic distribution of the Estonian labor market’]. Balti Uuringute Instituut.
- Pool, Raili 2007. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel [‘The acquisition of total and partial objects by learners of Estonian as a second language’]. Dissertationes philologiae estonicae Universitatis Tartuensis 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://hdl.handle.net/10062/2237>
- POP 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (8.8.2018).
- Praakli, Kristiina 2009. Intervjuu keeleandmete kogumise meetodina [‘Interview as a method to collect linguistic data’]. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5, 209–223. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa5.14>
- Praakli, Kristiina 2017. Eesti keel Soomes. ELDIA uuringuaruanne. – Johanna Laakso (Peatoim.), Studies in European Language Diversity 29.2. Mainz, Wien, Helsinki, Tartu, Mariehamn, Oulu, Maribor: European Language Diversity for All (ELDIA). <https://phaidra.univie.ac.at/o:591057>
- Pöder, Kaire, Triin Lauri, Leen Rahnu 2017. Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud [‘Challenges facing the Estonian school system: the achievement gap between language-stream schools and school choice of immigrants’]. – Tiit Tammaru (Peatoim.), Raul Eamets (Kaastoim.), Kristina Kallas (Kaastoim.), Eesti Inimarengu Aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu, 157–164.
- Rannut, Ülle 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis [‘Impact of the language environment on integration and Estonian language acquisition of Russian-speaking children in Estonia’]. Tallinn University: Dissertations on humanities 14. Tallinn: Tallinna Ülikool. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:10516>

- Toomet, Ott 2012. Kas keeleoskus aitab leida paremat tööd? ['Can language skills help you find a better job?'] – Riigikogu Toimetised 25, 49–54.
- Soll, Maie 2015. The Ethnic Identity of Russian-speaking Students in Estonia in the Context of Educational Change. *Dissertationes de mediis et communicationibus Universitatis Tartuensis* 25. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://hdl.handle.net/10062/49134>
- Ushioda, Ema 2011. Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives – *Computer Assisted Language Learning* 24 (3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Ushioda, Ema 2017. The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. – *The Modern Language Journal* 101 (3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- van Lier, Leo 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Vare, Silvi 2003. Eesti keele õpe ja vene kooli reform ['Study of Estonian and the reform of Russian schools']. – Margit Langemets, Heete Sahkai, Maria-Maren Sepper (Toim.), *Toimiv keel I. Töid rakenduslingvistika alalt. Eesti keele instituudi toimetised* 12. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 289–312.
- Vare, Silvi 2004. Eesti keel vene koolis ['Estonian language at Russian school']. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vare, Silvi 2006. Vene koolide valmisolekust üleminekuks eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. aastal ['Are Russian-medium schools ready to change over to Estonian as a language of secondary-level instruction in 2007?']. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 2, 303–325. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa2.20>
- Vihalemm, Triin, Marianne Leppik 2017. Eesti venekeelse elanikkonna lõimumise viisid ja muutustega kohanemise praktikad ['The patterns of involvement and adaptation with social changes among Estonian Russian-speaking population']. – Peeter Vihalemm, Marju Lauristin, Veronika Kalmus, Triin Vihalemm (Toim.), *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu Mina. Maa-ilm. Meedia 2002–2014 tulemused*. Tartu Ülikooli Kirjastus, 557–591.



## The similarities and differences between young non-native speakers' skills, use and valuing of the official language in Finland and Estonia

BIRUTE KLAAS-LANG, KRISTIINA PRAAKLI  
University of Tartu

In Finland, the average score of a non-native Finnish speaker on a B1-level Finnish test at the end of basic school is 87%, exceeding the 64.8% achieved in Estonia. In Estonia, the students' insufficient Estonian skills and the structure of the linguistic environment limit the use of the official language. On the example of qualitative data, we aim to identify the similarities and differences between young non-native speakers' skills, use and valuing of the official language in Finland and Estonia while placing the topic in the wider context of language learning.

The research is based on textual data from semi-structured group interviews which were analyzed and interpreted using content analysis. The interviewees were 9<sup>th</sup> grade students of general education schools from Estonia and Finland. Eight 90-minute interviews in Russian with a total of 111 students were conducted in Russian-language basic schools in Estonia; in Finland, three interviews with a total duration of 135 minutes were conducted with 15 native Estonian-speaking 9<sup>th</sup> grade students from a basic school in the capital area. Observational data from fieldwork in Estonia and Finland (class observations, participant observations, conversations and interviews with teachers and school administration) was used as secondary data.

**Official language skills.** Both countries' students mostly evaluated their official language skills at the end of basic school as "good". The teachers agreed, with native official language speakers being more critical in both Finland and Estonia. Estonian youth see inadequate verbal skills as their greatest problem and the learning of language structure as less essential. Finnish youth consider the acquisition of grammatical structures most important and written language skills as their main problem area. The "future self" of Finnish youth is located in Finland and the language is needed to continue education and work there. Estonian students' insufficient speaking skills hinder communication right now. Since

their “future self” was often placed outside of Estonia, improving writing skills in the official language as a basis for academic success was seen as less important.

**Official language use.** Students in both countries mainly use the official language at school, in the official language class and subject classes. While in Estonia some students spoke only Russian at school outside of official language classes, the Finnish school provides more opportunities for “immersion” in subject classes and elsewhere. Similarities in the students’ interactions outside of school are numerous, including the existence of many native language communities that narrow the domain of official language use. Exceptionally, some students from the areas of Tartu and Tallinn confirmed daily use of Estonian also outside of school. Youth in both countries consume native-language media. In social media, English is used in addition to native and official languages. Russian-speaking students sometimes use English to interact with Estonians even in everyday interactions.

**Valuing of the official language.** Students in both countries report pragmatic reasons for the need to learn the official language: to continue their education, get a good job, earn enough to live comfortably. However, there is a clear difference in the attitudes: since the Finnish youth’s “future self” lives in Finland, achieving proficiency in the official language was considered self-evident. Finnish is valued and its sustainability is not in doubt. Estonian remains the language with which the students feel a connection. Estonian students also emphasize the need for proficiency in the official language but it is temporary and only needed for living in Estonia. A language with few speakers might not have sufficient (market) value and its sustainability is questioned.

**Keywords:** official language proficiency; attitudes; second language acquisition; Estonian; Finnish

**Birute Klaas-Lang**

Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituudi rakenduslingvistika osakond  
Jakobi 2-434  
51005 Tartu, Estonia  
birute.klaas-lang@ut.ee

**Kristiina Praakli**

Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituudi rakenduslingvistika osakond  
Jakobi 2-434  
51005 Tartu, Estonia  
kristiina.praakli@ut.ee