

Muutused eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate interaktsioonis ühe aasta jooksul

RAILI POOL

Tartu Ülikool, Eesti Keele Instituut

Ülevaade. Artikkel on teine osa algajate eesti keele õppijate ja eesti keelt emakeelena kõnelejate suulist interaktsiooni käsitlevast pikiuuringust. Informantideks on viis täiskasvanud keeleõppijat, kellest neljaga on nende aastasel eesti keele intensiivkursusel osalemise perioodil salvestatud neli, ühega kaks vaba vestlust emakeelekõnelejatega, vestluste vahe on keskmiselt kaks kuud. Artiklis käsitletakse suulises interaktsioonis toimuvaid muutusi eesti keele õppijate keeleoskuse täienemise käigus. Pikiuurimuse materjali analüüs näitas, et õppijate keeleoskuse arenedes suureneb õppija voorust põhjustatud tähenduslääbirääkimiste hulk ning mitmekesistuvad õppijate kasutatud abiotsimisstrateegiad. Seejuures toetuvad keeleõppijad muudele interaktsioonis osalejate ühiste keeltele kogu uurimisperioodi vältel ning võtavad eesti vestluspartnerite pakutud keelise toetuse enamasti vestluses vastu keelendite vahetu kordamise teel. Eesti emakeelega osalejate tekstis esineb ka keeleõppesituatsioonile omaseid suulise korrigeeriva tagasiside andmise juhtumeid.

Võtmesõnad: teise keele omandamine; interaktsioonianalüüs; tähenduslääbirääkimised; suhtlusstrateegiad; suuline korrigeeriv tagasiside; eesti keel teise keelena

1. Sissejuhatus

Teise keele õppijate peamisi eesmärke on suulises suhtluses toimetulek, mida toetab tänapäeval valdava keeleõppemeetodina kasutatav kommunikatiivne keeleõpe. Ka „Euroopa keeleõppe raamdokumendi” sõsarväljaanne (2023: 79–80) käsitleb suhtlusena eelkõige suulist suhtlust, mis hõlmab mitmesuguseid suhtlustegevusi (nt vestluskaaslase mõistmine, infovahetus jt) ning suhtlusstrateegiaid (nt selgituste palumine). Ilmselt ei sea tänapäeval keegi kahtluse alla, et suhtlusoskust arendada saab ainult suheldes.

Käesolev artikkel käsitleb eesti keelt teise keelena ja emakeelena kõnelejate suulist interaktsiooni ja selles toimuvaid muutusi ühe õppeaasta pikkusel perioodil, mil teise keele kõnelejal kehtis intensiivse eesti keele õppimise protsess. Interaktiivses suhtluses osalejad on vaheldumisi nii teksti loojad kui vastuvõtjad ehk nii rääkija kui kuulaja rollis ning tegutsevad ühise tähenduse saavutamise nimel (Raamdokument 2007: 73, 90). Uurimismaterjal ei ole pärit keeletundidest, vaid vabadest vestlustest. Ainestiku eripäraks on see, et uurimusse kaasatud emakeelekõnelejal oli eesti keele kui teise keele õpetamise kogemus, samas ei olnud kellelgi vestlustes osalejatest õppija ja õpetaja suhet.

Kuigi eesti keele kui teise keele omandamise uurimisega on nüüdseks tegeldud juba ligi 30 aastat, põhineb suurem osa seni tehtust kirjalliku õppijakeele andmetel ning eesti keele õppijate suulist keelekasutust ning suhtlust on uuritud väga vähe.¹ Võib arvata, et vähese uurijahuvi üks põhjus on suulise keelematerjali kogumise ja uurimistööks ettevalmistamise töömahukus ning suulise õppijakeele korpuse puudumine. Eesti keelt teise keelena õppija ja emakeelekõneleja suulist suhtlust on peamiselt uuritud suhtlusstrateegiate, eriti nende liigitamise kontekstis (Hennoste & Vihalemm 1999; Kikerpill & Pool 2002, 2003; Garus 2006), veidi ka vestlusanalüüsi vahenditega (Hennoste & Vihalemm 1998) ning

¹ E2 valdkonna uurimuste nimekiri on kättesaadav Sõnaveebi rakenduses (Õpetaja tööriistad), seda täiendatakse jooksvalt: <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/educational-material>.

tähenduslääbirääkimistest lähtuvalt (Pool 2012). Keeleõppijate osalusega interaktsiooni pikiuuringud seni puuduvad.

Siinne artikkel on teine osa algajate eesti keele õppijate ja eesti keelt emakeelena kõnelejate suulist interaktsiooni käsitlevast pikiuuringust. Uurimuse esimene osa (Pool 2012) keskendus L1- ja L2-kõnelejate² suhtluses aset leidvatele tähenduslääbirääkimistele pikiuuringu alg-etapis, kui L2-kõnelejad olid alles alustanud eesti keele õppimist. Käesolev artikkel käsitleb muutusi eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate interaktsioonis ühe õppeaasta pikkuse perioodi jooksul, kui uurimusse kaasatud õppijad osalesid eesti keele intensiivkursusel ja nende keeleoskus järk-järgult kasvas. Kirjutis täiendab pikiuuringu esimese osa (Pool 2012) tulemusi ning võimaldab heita pilku interaktsioonis ette tulevate tähenduslääbirääkimiste ja suhtlusstrateegiate arengule pikema ajaperioodi vältel.

2. Interaktsiooniline teise keele omandamine

Uurimus paigutub interaktsioonilise teise keele omandamise konteksti (Pica 1996). Interaktsioonilise teise keele omandamise uurimise tähelepanu keskmes on keeleõppijate osalusega – olgu siis õppijate omavahelise või õppija ja emakeelekõneleja – suhtluse eripära ning interaktsiooni roll keeleõppeprotsessis, eriti vestluste kohandamine arusaamise toetamise eesmärgil (Suni 2008: 18). Rohked uuringud on näidanud, et õppija osalemine interaktsioonilises suhtluses aitab teise keele omandamisele kaasa (Kuiken & Vedder 2002; Bitchener 2004; Loewen & Sato 2018). Interaktsioon võimaldab õppijal puutuda kokku kohandatud sisendkeelelega ning

² Siinses artiklis kasutatakse osalejatele viitamiseks sama tähistust nagu uurimuse esimeses osas (Pool 2012): L1 – esimene keel, kõneleja emakeel, L1-kõnelejateks nimetatakse selles artiklis keeleõppijate eesti vestluspartnereid. L2 – teine keel, keelekeskkonnas omandatav keel, selles uurimuses eesti keel. L2-kõnelejateks nimetatakse selles artiklis keeleõppijatest informante, kelle puhul kasutatakse paralleelselt nime-tusi L2-kõneleja ja keeleõppija, kuna materjal on kogutud perioodil, mil nad tegelesid intensiivselt eesti keele õppimisega.

saada tagasisidet, mis aitab tal märgata probleemkohti enda kõnesoortustes ning nendes ise muudatusi teha (Gass & Mackey 2015: 199).

Interaktsioonilise teise keele omandamise uurimistraditsiooni keskmes on tähenduslääbirääkimised ja nende lahendamise viisid. Teise keele õppija osalusega interaktsioonis mõistetakse tähenduslääbirääkimistena olukordi, milles õppijal või tema vestluskaaslasel tekib arusaamisprobleem, mille lahendamiseks tuleb vestluse ülesehituses, kasutatud keelendite vormis või öeldu sisus kohandusi teha (Long 1996: 418), kusjuures tähenduse arusaadavuseks tehtavad kohandused puudutavad ka võimalike suhtlusprobleemide ennustamist (Pica 1994: 494). Seejuures on Michael Longi (1983, 1996) palju tähelepanu pälvinud interaktsioonihüpooteesi järgi just tähenduslääbirääkimistel positiivne mõju teise keele omandamisele. Hüpooteesi esialgses versioonis (Long 1983) rõhutati õppija jaoks arusaadava sisendkeele kättesaadavust tähenduslääbirääkimiste käigus, hilisemas versioonis (Long 1996) toodi õppimist soodustavana esile tähenduslääbirääkimiste kaudu õppijale avanev võimalus pöörata lisaks sisule tähelepanu öeldu vormilisele küljele.

Longi (1996) järgi on tähenduslääbirääkimised ja nende käigus vestluspartnerilt saadud tagasiside kasulikud nii sõnavara, morfoloogia ja süntaksi omandamisel kui ka õppija emakeele ja sihtkeele erinevuste märkamisel. Tähenduslääbirääkimiste ülesehituses eristatakse kolme põhietappi (Varonis & Gass 1985: 73–78, eestikeelsed vasted artiklist Pool 2012): 1) põhjustaja (ingl *trigger*) ehk kõnevoor, millest täielikult aru ei saada; 2) osutaja/signaal (*indicator*) ehk voor, milles mõistmatust väljendatakse ja 3) vastus (*response*) ehk esimese kõneleja voor, milles ta oma algselt ebaselgeks jäänud väljendit vestluspartnerile seletab.

Tähenduslääbirääkimiste lahendamise käigus kasutatakse mitmesuguseid suhtlusstrateegiaid, mida teise keele omandamise kontekstis on mõistetud kui verbaalseid või mitteverbaalseid vahendeid, mida õppija kasutab, kui tal on raskusi enda lausungi sõnastamisega, vestluspartneri teksti mõistmisega või kui tal on suhtluse toimimiseks vaja aega võita (Dörnyei & Scott 1997: 183). Eri autorite poolt esitatud liigitustes korduvad suhtlusstrateegiatena nt otsene või kaudne abiotsimine,

koodivahetus ehk mõnele muule keelele toetumine, öeldu reformuleerimine, parandamine, kordamine jm (Dörnyei & Scott 1997; Hennoste & Vihalemm 1999).

Laiemas tähenduses käsitatakse suhtlusstrateegiaid kui igasuguseid tegevusi suhtluse tõhustamiseks, mitte ainult keeleliste puudujääkide kõrvaldamiseks, ning suhtlusstrateegiate rakendajatena nähakse lisaks keeleõppijatele emakeelekõnelejaid (Raamdokument 2007: 73–74). Keeleõppija ja emakeelekõneleja vahelises interaktsioonis kasutavad suhtlusstrateegiaid mõlemad osapooled ja teevad suhtluse toimimiseks koostööd, kusjuures emakeelekõnelejate ressursside hulgas on mitmesuguseid õppijat toetavaid strateegiaid, nt vestlusteemaga seotud sõnade väljapakkumine, õppija poolt mõnes muus keeles kasutatud sõnade sihtkeelde tõlkimine jm (Suni 1993; Pool 2012). Täenduslääbirääkimistes on suhtlusstrateegiateks kõik vahendid, mida vestlejad kasutavad ühisele arusaamisele jõudmiseks (Suni 1996: 246).

Keeleõppija osalusega interaktsioonis õppija voorule rakendatavate suhtlusstrateegiate hulka kuulub ka vestluspartneri poolt õppijale antav korrigeeriv tagasiside ehk olukorrad, kui keeleõppija lausungit parandatakse. Sellised keeleliste ebatäpsustega seotud olukorrad on omased eriti keeletundidele, kui suulist korrigeerivat tagasisidet annab keeleõpetaja (Lyster & Ranta 1997; Li & Vuono 2019), keeletunniväliste vestluste uuringud on näidanud, et emakeelekõnelejad parandavad teise keele kõnelejatest vestluspartnereid pigem vähe ja püüavad seda teha vestluse ülesehitust häirimata ning keeleõpetaja rolli võtmata (Kurhila 2000, 2001).

3. Uurimuse materjal, informandid ja uurimisküsimused

Pikiuurimuse materjal on kogutud L1- ja L2-kõnelejate suuliste vestluste salvestamise teel. Uurimuses osales viis eesti keelt teise keelena õppijat ning kolm emakeelekõnelejat, nende taustaandmed on näha tabelist 1. Kõigi osalejate nimed on muudetud, emakeel on määratletud nende endi ütluse järgi. Materjal on kogutud ühe õppeaasta jooksul,

mil L2-kõnelejatest informandid õppisid ülikoolis eesti keele intensiivkursusel, kus õpetamist alustati täiesti nullist ja nädalas oli 16 akadeemilist tundi eesti keele õpet. Eesti keele intensiivkursuse maht õppeaasta jooksul oli ligikaudu 400 akadeemilist tundi, millele lisandus õppijate iseseisev töö. Nelja keeleõppijast informandiga on salvestatud neli vestlust L1-kõnelejaga, ühe informandiga on lindistatud kaks vestlust, kuna ta pidi Eestist varem lahkuma ega saanud uurimuses lõpuni osaleda.

TABEL 1. *Uurimuses osalenud informandid*

E2 kõneleja	Emakeel	Eesti emakeelega vestluspartner	Vestlejate muud ühised keeled peale eesti keele
1. Alla	vene	Liia (1.–3. vestluses) Riina (4. vestluses)	vene vene
2. Katja	udmurdi	Liia	vene, soome
3. Nadja	udmurdi	Liia	vene, soome
4. Maria	rumeenia	Riina	inglise
5. Lilian	inglise	Anne	inglise

Esimese lindistuse toimumise hetkeks olid informandid õppinud intensiivselt eesti keelt veidi vähem kui kaks kuud, teise lindistuse hetkeks umbes neli kuud, kolmandaks kuus kuni seitse kuud ja neljanda lindistuse ajaks umbes üheksa kuud. Uurimuse käigus osalejate eesti keele oskust ei testitud, kuid materjali analüüsimisel oli võimalik teha tähelepanekuid keeleoskuse arenemise kohta. Vestlused ei toimunud spontaanselt, vaid lepiti informantidega kokku ja viidi läbi ülikooli ruumides, kus peale vestlejate samal ajal teisi inimesi ei olnud. Vestluste keskmine pikkus on 20 minutit, vestluste kogumaht on ligikaudu 360 minutit. Vestlused lindistati digitaalse diktofoniga ja litereeriti hiljem käsitsi, videosalvestusi selle uurimuse jaoks ei tehtud.

Neli informanti alustasid intensiivkursusel eesti keele õppimist täiesti nullist, ühel (Lilian) oli olnud varem eesti keelega väheseid kokkupuuteid, kuid ta õppis algajatega samal kursusel. Kõigil kolmel eesti emakeelega osalejal oli eesti keele kui teise keele õpetamise kogemus, kuid

keegi neist ei olnud L2-kõnelejatest informantide õpetaja. Enne esimest vestlust keeleõppijad ja nende eesti vestluspartnerid tuttavad ei olnud, järgmistes etappides vestlesid juba omavahel tuttavad inimesed.

Emakeelekõnelejatele oli vestluste läbiviimiseks antud uurimuse autori poolt lihtne juhised: neil paluti rääkida oma õppijast paarilisega eesti keeles täiesti vabalt mõlemale huvipakkuvatel ja õppijale vähegi jõukohastel teemadel ning hoida vestlust eestikeelsena. Neile ei antud juhtnööre, kuidas arusaamisprobleemide korral vestlust edasi aidata, vaid paluti toimida enda parema äranägemise järgi. Kuna eesti emakeelega osalejad olid ka varem algajate keeleõppijatega kokku puutunud, eeldati, et neil on piisavalt kogemusi, mida siinse uurimuse vestluste läbiviimisele üle kanda. Osalejad ei teadnud, millistele vestluse aspektidele uurimuses täpsemalt tähelepanu pööratakse.

Analüüsi aluseks on litereeritud tekst, millest on välja otsitud tähenduslääbirääkimistena ja mitmesuguste suhtlusstrateegiate kasutamisenähted tõiendatavad lõigud. Pikiuurimuse esimeses osas (Pool 2012) oli vaatluse all ainult esimeste lüdistuste materjal, mille kogumise hetkeks olid keeleõppijatest informandid õppinud eesti keelt intensiivselt 6–7 nädalat. Materjali analüüs näitas, et õppimise algetapil toimunud vestlustes tekkisid tähenduslääbirääkimised eelkõige seetõttu, et keeleõppija ei saanud aru emakeelekõnelejast, vastupidiseid näiteid esines väga vähe. Eesti emakeelega vestluspartnerid kasutasid mitmesuguseid õppijate toetavaid strateegiaid ning nende kõnes oli märgata õpetajakõnele iseloomulikke jooni. Keeleõppijad kasutasid sageli võimalust toetuda muule ühisele keelele. (Pool 2012) Käesolevas artiklis on lähtutud esimese osa tulemustest, mis näitasid, et pikiuuringu materjali põhjal tasub lisaks tähenduslääbirääkimiste olemuses ja suhtlusstrateegiate rakendamises toimivate muutuste uurimisele jätkata ka emakeelekõnelejate vestluskäitumise analüüsimist ning pöörata tähelepanu suhtluses ilmnevatele individuaalsetele erinevustele.

Artikli eesmärgiks on kaardistada eesti keelt teise keelena õppijate ja emakeelena kõnelejate suulises interaktsioonis ühe õppeaasta jooksul aset leidvad muutused ning leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kas ja kuidas muutub keeleõppijate ja emakeelekõnelejate suulises interaktsioonis aset leidvate tähenduslääbirääkimiste olemus õppijate keeleoskuse arenedes?
2. Kas ja kuidas muutuvad tähenduslääbirääkimiste lahendamisel kasutatavad suhtlusstrateegiad?
3. Milliseid tendentse võib pikiuurimuse materjali põhjal täheldada muude keelte kasutamisel eestikeelses interaktsioonis?
4. Kuidas toimub eesti keele ressursside jagamine õppijate väljendumisraskuste korral ning kuidas võib L1-kõnelejate vestlusstrateegiaid mõjutada nende keeleõpetaja taust?
5. Kas ja kuidas avalduvad interaktsioonis osalejate individuaalsed erinevused pikema ajaperioodi jooksul?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks analüüsitakse materjalis esinenud tähenduslääbirääkimisi ja suhtlusstrateegiate kasutust kvalitatiivselt, pöörates tähelepanu vestluses osalejate koostööle interaktsioonilises suhtluses. Näidete valikul on silmas peetud, et sama teema näiteid oleks eri ajahetkel tehtud lindistustest ja et näited esindaksid kõigi informantide vestlusi. Tähenduslääbirääkimisi käsitletakse nii nagu uurimuse esimeses osaski (Pool 2012) lähtuvalt sellest, kas vestluses täpsustamist vajav koht paiknes L1- või L2-kõneleja tekstis. Iga näite juures on kirjas, mitmenda lindistuse materjalist see pärineb.

4. Muutused L1- ja L2-kõnelejate suulises interaktsioonis

Järgnevalt käsitletakse pikiuurimuse materjalis esinenud tähenduslääbirääkimisi ja strateegiaid, mida interaktsioonis osalejad vestluse edasivii-
miseks rakendasid. Tähelepanu keskmes on interaktsioonis täheldatavad muutused perioodil, mil L2-kõnelejatest informandid õppisid intensiivselt eesti keelt.

4.1. Tähenduslääbirääkimised ja nende lahendamise strateegiad

4.1.1. Probleem L1-kõneleja tekstis

Emakeelekõneleja voozu mõistmisega seotud probleemide lahendamisel kasutatud suhtlusstrateegiad muutuvad õppijate keeleoskuse arenedes. Esimeste lindistuste ajal oli õppijatest informantidel peamise strateegiana kasutusel pikema pausi pidamine, mis oli L1-kõnelejale märguandeks, et öeldut oleks vaja korrata või ümber sõnastada. Lisaks pausile tuli esimestes lindistustes ette täpsustuse küsimist muule ühisele keelele üleminekuga. (Pool 2012: 266–267) Eesti keeles abiotsimist õppijad esimestes vestlustes peaaegu ei kasutanud, materjalis esines ainult üks juhtum.

Täpsustuste küsimiseks kasutatavad strateegiad käivad ühte sammu informantide eesti keele õppimise edenemisega – alates teisest lindistusest ei leidu materjalis enam täpsustusvajadusest märkuandmist muus ühises keeles ning tähenduslääbirääkimistes tuleb järjest enam kasutusele otsene abiotsimine eesti keeles, milleks partikli *vabandust* kõrval kasutatakse ka muid väljendusviise. Näites (1) palub Alla Liial öeldut korrata otsese palvega *korda palun*. Kui Liia oma küsimust veidi teises sõnastuses kordab, järgneb sellele mõistmist näitav vastus.

(1) Liia: aga kuidas sulle meeldib Eesti üliõpilaselu, mida sa oled teinud

Tartus veel peale õppimise

Alla: korda palun

Liia: et mida sa oled teinud veel Tartus, sa oled õppinud, mida sa veel oled teinud, üks semester on möödas.

Alla: ma õppinud, ma käin kaupluses, lähen külasse

(2. lindistus)

Alates teisest lindistusest lisandub eesti keeles abiotsimise näiteid, milles õppija kordab mõnd vestluspartneri eestikeelset sõna või sõnaosa tõusva intonatsiooniga, mida eestikeelses kõnes kasutatakse kõnevooru jätkuvuse, huvi väljendamise ning ka küsimuse tähistamiseks (Asu jt 2016: 161–188). Näites (2) annab Alla märku, et verbi *tähistama* tähendust

oleks vaja täpsustada, selleks nopib ta Liia küsimusest verbi välja ning kordab selle esimest osa tõusva intonatsiooniga. Liia kordab sõna ning pakub välja selle venekeelse tõlke, mille järel võtab Alla *tähistama*-verbi oma voores kasutusele.

(2) Liia: aga kuidas te kodus jõule või uut aastat tähistate, mida te teete?

Alla: tähis-?

Liia: tähistama (.) *otmetšatj*

Alla: jaa me tähistame jõulu jõulud, aga see seitsme jaanuaril

(2. lindistus)

Näites (3) soovib Alla kinnitust, et on Liia küsimusest õigesti aru saanud, korrates selleks sõnavormi *eksamiks* koos küsimusele viitava tõusva intonatsiooniga. Sõna *eksam* tähendus oli selleks ajaks Allale tõenäoliselt selge, tähenduslääbirääkimise põhjustas pigem küsimuse mitmeosalisus ning sõnaühend *valmistusid eksamiks*. Näited (2) ja (3) annavad tunnistust sellest, et keeleõppijal on raske mõista pikki mitmeosalisi küsimusi, mida ta kuulmise kaudu haarab ehk ainult osaliselt. Mõlemas näites kasutab Liia lahenduse jaoks sarnast strateegiat, korrates esmalt täpsustamist vajavat eestikeelset sõna ning andes kohe ka venekeelse tõlke, millele Alla reageerib ootuspärase vastusega.

(3) Liia: aga kas sul läks eksam hästi, sest kui me viimati kohtusime

detsembris, siis sa just valmistusid eksamiks, kuidas sul eksam läks?

Alla: eksamiks?

Liia: eksam, *kak ekzamen u tebja?*

Alla: aa, hästi, ma mm (...) mm mul oli oli D

(3. lindistus)

Mõistmisraskuste korral vestluses pausi tegemine säilib keeleõppijate strateegiana kuni viimaste lindistusteni. Näide (4) on pärit Maria teisest lindistusest, mis kahjuks tema puhul jäi viimaseks, kuna ta pidi Eestist varem lahkuma. Selles vestluslõigus räägivad Maria ja Riina pitsarestoranist ning Maria reageerib Riina esimesele küsimusele pitsa kaasaostmise võimalikkuse kohta pausiga, mis oligi tema ainuke strateegia väljendamaks, et ta vajab vestluse jätkamiseks abi. Eesti keeles või Riinaga ühises

inglise keeles abiotsimist Maria ei kasutanud. Vestluslõigust on näha, et Riina pakutud täpsustus oli Maria jaoks tervikuna haaramiseks pika-võitu. Tema esimene vastus ei ole Riina jaoks ootuspärane, nii et tähenduslääbirääkimise lõplikuks lahendamiseks oli vaja esitada veel teinegi küsimus, mis viis lahenduseni.

- (4) Riina: kas sealt saab koju kaasa ka osta?
Maria: ((vaikus))
Riina: kas saab osta kaasa pitsa, nii et sa ei söö seal kohapeal, aga sa võtad karbiga ja viid koju ja
Maria: ei ei ma lähen ee: restorani ee: sööm
Riina: mhmh, siis sa sööd seal, et sa ei osta koju
Maria: ei
Riina: aga see on võimalik, et kes tahab, see saab
Maria: jaa-jaa see on võimalik (2. lindistus)

Pausi tegemine säilis mõistmisraskuste korral kuni viimase lindistuseni ka Allal, Katjal ja Nadjal, kellega viidi läbi neli vestlust ning kelle strateegiapagasis oli alates teisest lindistusest ka eesti keeles abiotsimine. Näites (5) teeb Nadja pärast Liia esitatud küsimust pikema pausi, Liia pakub seepeale välja sõna *ettekanne* venekeelse tõlke, millele Nadja jaatavalt vastab.

- (5) Liia: kas sul oli ettekanne ka konverentsil?
Nadja: ((vaikus))
Liia: *doklad*?
Nadja: jaa, jaa (4. lindistus)

Uurimusse kaasatud viies eesti keele õppija Lilian erines teistest oma tausta poolest, ta oli ainus, kellel oli olnud eesti keelega kokkupuuteid enne intensiivkursusele õppima asumist, mistõttu tal oli kuulamisoskus teistest informantidest tugevam. Liliani ja tema vestluspartneri Anne esimeste lindistuste materjal ei esinenud L1-kõneleja vooru mõistmise probleemidest tingitud tähenduslääbirääkimisi (Pool 2012). Pikiuuri-muse nelja lindistuse materjal näitas, et eesti emakeelega vestluspartneri voorud ei põhjustanud Lilianil arusaamisprobleeme ka järgmistes vestlustes ning tähenduslääbirääkimisi ei tekkinud.

4.1.2. Probleem L2-kõneleja tekstis

Pikiuurimuse esimeses osas (Pool 2012) toodi välja, et keeleõppijate ja emakeelekõnelejate esimeste lindistuste materjalis esines kokku ainult kolm juhtumit, mille korral vestlus takerdus seetõttu, et L1-kõneleja ei olnud kindel, kas mõistis oma õppijast vestluspartneri öeldut õigesti, ning küsis lisaselgitusi. Nendelgi juhtudel oli tegemist pigem sisuläbirääkimistega, sest L1-kõnelejad said õppijate lausungitest aru, kuid soovisid täpsustada öeldu sisulist külge. L2-kõneleja voorust põhjustatud tähendusläbirääkimiste vähesuse põhjustena toodi uurimuse esimeses osas välja L1-kõnelejate kogemus algajate keeleõppijatega suhtlemisel ning vestlejate ühised taustateadmised (Pool 2012). Järgnevalt vaadeldakse, milliseid õppija voorust põhjustatud tähendusläbirääkimisi tekib õppijate keeleoskuse arenemise käigus.

Alates teisest lindistusest suureneb vestlustes selliste tähendusläbirääkimiste hulk, mille puhul emakeelekõneleja ei saa õppija lausungist aru ja küsib selgitusi kas otsese küsimusega või pakkudes õppijale vestlustemaga seonduvaid valikuvariante. Võrreldes esimeste lindistuste näidetega on nüüd enamasti tegemist klassikalises mõttes tähendusläbirääkimistega, mille puhul vestluspartnerid ei mõista teineteise öeldu tähendust ja küsivad täpsustusi. Näites (6) ei saa Liia aru Alla kasutatud verbist *sisaldama*, mille eestikeelne tähendus ei seostu vestlustemaga. Tähendusläbirääkimise lahendamiseks tuleb tal selgitust küsida kaks korda ning ühisele arusaamisele jõutakse alles venekeelse tõlke kaudu

(6) Liia: ahaa, mida sa siis teed, kui sa puhkad

Alla: ma plaanin sisa- sisaldama

Liia: mhmh, mida see sisaldama, mida sa mõtled, mida see tähendab

Alla: sisaldama

Liia: mida see tähendab? ma ei saanud aru

Alla: *katatsja na lõžah*

Liia: aa, suusatama

Alla: suusatama jah

(2. lindistus)

Alates teisest lindistusest tuleb õppija vóorust põhjustatud tähendusläbirääkimisi ette kõigi informantidega peetud vestlustes. Kui Liliani ja Anne suhtlus erines teistest selle poolest, et Lilianil Anne vóorude mõistmisega raskusi ei tekkinud, siis Lilianist arusaamiseks vajas Anne mõnikord täpsustamist ning õppija vóorust põhjustatud läbirääkimiste poolest olid nende vestlused teistega sarnased. Näites (7) püüab Anne valikküsimuste abil välja selgitada, ega Lilian ei ole omadussõnu *keeruline* ja *kerge* segamini ajanud, neid sõnu põrgatatakse edasi-tagasi, kuni Lilian vestluse sisuga haakuva omadussõna *keeruline* sobivust kinnitab ja vestlust jätkab. Selles näites on tegemist pigem sisuläbirääkimisega, mille tekkimisele aitas kaasa Liliani tõusev intonatsioon esimese vóoru lõpus, mis oli Annele märguandeks, et küsida täpsustust.

(7) Lilian: siis ma ütlesin et aga kui keegi küsib mind midagi väga (.) ee:
kerge?

Anne: keerulist või (.) keerulist või kerget

Lilian: jaa kerget

Anne: või keerulist?

Lilian: jaa keerulist keerulist jaa siis ma ei saa rääkida midagi tagasi

(3. lindistus)

See, et just tõusva intonatsiooni kasutamine õppija kõnevóorus viib tähendusläbirääkimiseni, on kõigi informantidega peetud vestluste ühine joon. Sel viisil annavad nad vestluspartnerile märku oma eba-kindlusest eestikeelse sõna kasutamisel ning tähendusläbirääkimiste abil selgitatakse välja õppija algne mõte. Näites (8) kasutab Alla tõusvat intonatsiooni sõnas *jula*, millele järgneb Liia otsene küsimus tähenduse täpsustamiseks.

(8) Alla: ei ma käisin jula?

Liia: mis see on

Alla: bassein

Liia: ujulas?

Alla: ujulas

(3. lindistus)

Näites (9) väljendab Katja ennast eesti keeles, korrates sõna *arve* tõusva intonatsiooniga. Liia pakub välja eksamiga seonduvaid eestikeelseid sõnu, mis Katjat õige sõna meenutamisel aitavad.

- (9) Katja: eile oli eksam ja
 Liia: no kuidas sa tunned
 Katja: no see vestlus oli, ja minu arvates ma sain A, aga no seal oli kolm arve, arvet?
 Liia: ülesannet, teemat?
 Katja: ei
 Liia: arvestust?
 Katja: jaa, hinnet
 Liia: aa, kolm hinnet
 Katja: jaa, ja seal oli A, B, A (4. lindistus)

Näited (6)–(9) illustreerivad juhtumeid, mille puhul ühisele arusaamisele jõudmine on kindel. Mõnel juhul jääb aga pärast tähendusläbivõtte rääkimise lahendamist jätkuva vestluse põhjal ikkagi kahtlus, et vestlejad ei pruukinud teineteise öeldut täielikult mõista. Näites (10) soovib Maria kasutada verbi *meeldima*, kuid kahtleb selle grammatilises vormis ning pakub välja eri variante. Riina küsib täpsustusi algul verbivormide kohta, pakkudes kaks võimalikku valikut. Kuna Maria kinnitab tingivas kõneviisis verbivormi sobivust, veab Riina vestlust edasi järgmiste küsimustega, kuid Maria viimane voor võimaldab vestluslõiku mõista ka nii, et Maria algne kavatsus võis olla mitte väljendada soovi Tartusse tagasi tulla, vaid öelda, et talle meeldib eesti keel või meeldis seda õppida, kui ta Tartus oli.

- (10) Riina: sa hakkad õppima edasi oma koduülikoolis või tuled sa tagasi Eestisse?
 Maria: ei ma ei tule tagasi Tartus, aga mulle meeldib meeldis meeldiks
 Riina: meeldis või meeldiks
 Maria: meeldiks
 Riina: meeldiks tulla?
 Maria: jaa
 Riina: kas sa tahaksid tulla

Maria: jaa (...) võib-olla (...)

Riina: võib-olla järgmine aasta saad tulla

Maria: jaa mulle meeldib eesti keelt eesti keel ma arvan ee: õppima
(2. lindistus)

Õppija voo­rust põhjustatud tähendus­läbirääkimised tekivad siis, kui keeleõppija püüab oma mõtet väljendada eesti keeles ning ei lähe üle mõnele muule ühisele keelele. Tähendus­läbirääkimise eelduseks on seega õppija soov oma kasvõi väheseid keelelisi ressursse proovile panna. Järgmises alapeatükis vaadeldakse juhtumeid, mille korral õppija toob eestikeelses­se vestlusse sisse mõne muu keele.

4.2. Muude keelte kasutamine keeleõppijate kõnevoorudes

Esimeste vestluste käigus tuli kiiresti välja, et keeleõppijatest informantidel ja nende eesti vestluspartneritel on muidki ühiseid keeli. Kuigi artikli autor palus L1-kõnelejatel hoida vestlust eestikeelsena, ei peetud vajalikuks hakata teiste keelte oskust kunstlikult varjama, seda enam, et teiste keeltele toetumine oli õppijate jaoks oluline suhtlusstrateegia ning võimaldas muuhulgas oma õppijatest vestluspartnereid aidata.

Uurimuse esimene osa (Pool 2012) näitas, et esimestes vestlustes kasutasid muid keeli kõik informandid. Peamiselt tehti seda väljendusvahendite nappuse korral vestluspartnerilt abi otsimiseks, mis on kõigi õppijate ühine strateegia. Lilian kasutas oma kõnes ingliskeelseid sõnu ka lihtsalt oma mõtte edastamiseks, soovimata iga kord eestikeelset vastet, ning Katjal ja Nadjal oli raskusi eesti keele ja varem õpitud soome keele eristamisega

Järgnevalt võetakse vaatluse alla muude keelte kasutamine teise, kolmanda ja neljanda lindistuse materjalis, et välja selgitada, kas teiste keeltele toetumine õppijate eesti keele oskuse arenedes kuidagi muutub ning milliseks jääb soome keele roll Katja ja Nadja eestikeelses tekstis. Huvitaval kombel ei kasuta Maria teises vestluses kordagi inglise keelt, millele toetumine oli tal esimeses vestluses oluline suhtlusstrateegia.

Alla, Katja, Nadja ja Lilian kasutavad muid keeli ka kõigis järgmistes vestlustes. Seejuures joonistuvad välja teises keeles abiotsimise ja abi vastuvõtmise erinevad viisid. Informantide ühine sageli kasutatav strateegia on öelda muus keeles sõna, kasutades seejuures tõusvat intonatsiooni, mida vestluspartnerid tõlgendavad kui soovi saada eestikeelset vastet. Sellistel juhtudel püüavad eesti vestluspartnerid tõlkevariandi välja pakkuda ning õppija võtab selle enamasti vastu ja kordab enda järgmises vóorus, üksikutel juhtudel ainult kuulab, aga ise kasutusse ei võta. See strateegia esines juba esimestes lindistustes ning jääb kasutusele ka kõigis järgmistes. Näites (11) küsib Nadja venekeelse sõna *inogda* (ee *mõnikord*) eesti tõlget ning võtab Liia antud sõna kohe kasutusele, näites (12) soovib Alla rääkida tunniplaanist ning saab selle eestikeelse sõna teada vene keelele toetudes.

(11) Nadja: ma õppisin soome keelt ja ma arvan et soome keelt on no (...) mm *inogda*?

Liia: mõnikord

Nadja: jaa mõnikord ta aitab, aga mõnikord ta on no halvasti

(2. lindistus)

(12) Alla: ja neil oli erinevaid (...) *raspisanija*?

Riina: tunniplaan

Alla: tunniplaan jah

(4. lindistus)

Näide (13) illustreerib interaktsiooni neid lõike, kui õppija küll annab märku soovist tõlget saada, aga pakutud eestikeelset vastet ise kasutusse ei võta. Liia annab Katja küsitud venekeelsele sõnale *kladbištše* 'surnuaed' pikema vaste, lisades küsitud sõnale veel mälestusteenistuse, Katja väljendab nõustumist Liia öelduga, kuid pakutud sõnu ei korda. Tuleb arvestada, et õppija suudab vastu võtta ainult seda, mille õppimiseks ta oma keeleoskust arvestades valmis on (Pienemann 1989).

(13) Katja: .. ja me kõik käisime seal tema *kladbištše*?

Liia: surnuaias mälestusteenistusel?

Katja: jah seal

(4. lindistus)

Viimastes vestlustes tuli esile veel üks interaktsiooni puudutav nüanss, nimelt võib nn elava sõnaraamatu roll L1-kõnelejatele ka raskusi valmistada. Teises keeles küsitud sõnale või väljendile eestikeelse vaste leidmine võib vajada lisaagea, vahel aga lahendatakse tõlkeprobleem ümbersõnastamise teel. Näites (14) kasutab Katja venekeelset sõna *võsokomernõ* 'uhked, kõrgid', kuid Liia ei paku välja ühesõnalist tõlget, vaid selgitab tähendust eesti keeles pikemalt. Sellise vestlusstrateegia valik võis olla teadlik soov tähendus lahti seletada, kuid võis tuleneda ka sellest, et konteksti sobivat omadussõna oli raske nii äkki leida.

- (14) Katja: no need on kõr- tundub, tundub et õpetajad on kõrgemad ja natuke (.) *võsokomernõ*?
Liia: et teevad sellise suure vahe et nemad on kõrgemal ja üliõpilased on madalamal tasandil
Katja: jaa (4. lindistus)

Õppijate strateegiaks teisele keelele toetumisel ei ole siiski mitte alati ainult teises keeles sõna või väljendi lausumine ja eestikeelse vaste ootamine, vaid kasutati otsest abiotsimist eestikeelse küsimusega, millega palutakse mõne sõna tõlget. Selline strateegia on kooskõlas õppijate keeleoskuse arenguga – eesti keeles abiküsimine lisandus aja jooksul keeleõppijate strateegiate hulka ka siis, kui õppija ei saanud aru L1-kõnelejust. Näites (15) soovib Katja rääkida ettekandest, kuid vajaliku eestikeelse sõna puudumisel esitab ta lisaks venekeelsele sõnale eestikeelse abiotsiva küsimuse. Näites (16) on näha Liliani vestlusstrateegia – ta alustab oma mõtte selgitamist eesti keeles ning täpse sõna puudumisel küsib vastet ingliskeelsele verbile *to continue* 'jätkama', korrates Annelt saadud verbi samas *ma*-infinitiivi vormis.

- (15) Katja: konverentsil ka läks hästi, ma lugesin, no ei tea kuidas on *doklad*?
Liia: ettekanne
Katja: ettekanne (4. lindistus)

- (16) Anne: see eesti keele kursus kus sa käisid, kas see on sul nüüd läbi või?
 Lilian: jaa aga ma lähen tagasi veebruaris ja teen see, mis on see kui edasi (.) *to continue*?
 Anne: jätkama
 Lilian: jätkama jah, ma teen seda (2. lindistus)

Omaette huvitav nüanss on Katjal ja Nadjal soome keele kasutamine eestikeelsetes lausungites. Mõlemad on udmurdi emakeelega ning esimeste vestluste käigus sai kiiresti selgeks, et nende ühisteks keelteks eesti vestluspartneri Liiga on vene ja soome, ja see võimaldas neil väljendumisprobleemide korral toetuda mõlemale keelele. Seejuures kasutasid mõlemad soome keeles abiotsimist ainult esimestes vestlustes, kõigis järgmistes küsisid nad eesti vasteid ainult venekeelsetele sõnadele.

Kuna eesti keel on lähedase sugulaskeelena soome keelega paljuski sarnane, tuleb Katja ja Nadja kõnes ette olukordi, mil nad kasutavad soomekeelseid sõnu mitte abiotsimise eesmärgil, vaid tõenäoliselt arvates, et need on eestikeelsed. Kõigi nelja lindistuse materjal näitas, et Katjal esines selliseid juhtumeid ainult esimeses vestluses, järgmistes suutis ta eesti ja soome keele lahus hoida. Seevastu Nadja kõnes esines soomekeelseid sõnu ja lausungiosi ka teises, kolmandas ja neljandas lindistuses, mis annab tunnistust sellest, et sugulaskeelte eristamine võib õppijale olla raske ka pärast õppeaastapikkust eesti keele intensiivkursust. Vestlustest tuleb välja, et Nadja teeb keelte eristamiseks jõupingutusi ning mitmel juhul parandab ennast ise, kui on mõistnud, et öeldud sõna oli soomekeelne (näide 17).

- (17) Liia: aga mis te veel Tartus olete teinud, klubis käite?
 Nadja: no praegu ei ole nii tihti kui oli alguses
 Liia: miks siis?
 Nadja: oleme *väsyneet*, väsinud (2. lindistus)

Näites (18) kasutab Nadja soomekeelseid sõnu *valitsin* 'valisin' ja *kirja* 'raamat', ise ta ennast ei paranda, kuid teda korrigeerib Liia, katkestades Nadja lausungi paranduse tegemiseks ning Nadja võtab eestikeelse sõna vastu. Soome keele kasutamise põhjuseks võib pidada soome keele kui

varem õpitud ja tema jaoks tugevama võõrkeele alateadlikku ülekandmist eestikeelsetesse lausungitesse.

(18) Liia: sa ütlesid, et sa lugesid lektüüri, see on veel mingi eraldi ülesanne või?

Nadja: no ma *valitsin* üks *kirja* see on

Liia: raamat

Nadja: raamat, see on minu loomaaed, Aleksei Turovski

(3. lindistus)

Pikiuurimuse materjal näitas, et muudele ühistele keeltele toetumine õppijate eesti keele oskuse arenemise käigus oluliselt ei muutu ja seda kasutatakse väljendusvahendite nappuse korral abiotsimisstrateegiana kogu uurimisperioodi vältel. Kuna vestlusteemad muutuvad keeleõppe edenedes järjest mitmekesisemaks, tekib õppijatel sõnavaralisi lünki pidevalt ning teises keeles esitatud sõnale või väljendile eestikeelse vaste küsimine on kiire võimalus oma mõtte lõpetamiseks. Keeleoskuse arenedes lisandub õppijate strateegiate hulka eesti keeles abiküsimine tõlkeabi saamiseks, samas kui vestlusteemadega seonduva sõnavara kiire tõlkimine vestluse käigus hakkab L1-kõnelejatele raskemaks muutuma. Õppijate strateegiaks on pakutud tõlkevariandid vastu võtta ja neid enda kõnevoorus kohe kasutada. Tõlkeabi küsimise kõrval kasutasid informandid muudki suhtlusstrateegiaid, andmaks vestluspartnerile märku, et vajaksid abi eestikeelse lausungi sõnastamisel või kinnitust, et öeldu oli arusaadav. Järgnevalt käsitletaksegi juhtumeid, kui õppija väljendusprobleem lahendatakse ainult eestikeelsete ressursside jagamise abil.

4.3. Eestikeelsete ressursside jagamine keeleõppija väljendusprobleemi lahendamisel

Pikiuurimuse esimeses osas (Pool 2012: 272–273) analüüsiti muu hulgas vestluslõike, milles keeleõppija jättis eestikeelse sõna pooleli ning selle lõpetas tema eesti vestluspartner, kusjuures toodi välja, et mõnikord oleks õppija ehk suutnud ise oma lausungi lõpetada, kui talle oleks rohkem aega antud. Niisugustel juhtudel kordab õppija vestluspartneri

pakutud terviklikku sõna ning toimub keeleliste ressursside jagamine korduste kaudu. Varasemad uuringud on näidanud, et kordused on interaktsioonis osalevate teise keele kõnelejate jaoks need kohad, kus tegelik keeleõppimine võib aset leida (Suni 2008).

Ka kõigi järgmiste lindistuste materjalis jätkub samasugune toetusepakkumine, kusjuures selgemalt eristuvad juhtumid, kui õppija kasutab poolelijäänud sõna koos tõusva intonatsiooniga, andes vestluspartnerile märku, et vajab abi alustatud sõna lõpetamisel. Samuti lisanduvad keeleoskuse arenedes juhud, mille korral õppija kordab kas mitut erinevat sõna või sama sõna eri grammatilistes vormides, püüdes lausungisse sobivaimat välja valida. Ka niisugustel juhtudel võib õppija tagasiside ootust markeerida tõusva intonatsiooniga. Eesti vestluspartnerid pakuvad omalt poolt välja lahendusi, mille õppijad enamasti kordamise teel vastu võtavad, kuid vastuvõtmine võib realiseeruda ainult nõusoleku väljendusena. Näites (19) annab Lilian korduse ja küsiva intonatsiooniga märku, et vajab abi sõna lõpetamisel, ning võtab Anne pakutud sõna *hääldus* järgmises vóorus kasutusele. Näide (20) illustreerib sõnakordusi käändevormi valimise eesmärgil.

(19) Lilian: ja siis ta ütles, et ei, kui sa räägid, sinu inglise hää- hää-?

Anne: hääldus

Lilian: hääldus, see on nii imelik (3. lindistus)

(20) Liia: kas sina oled ka Iževskist pärit või kuskilt mujalt?

Katja: ei ma olen maalt maast maalt

Liia: maalt

Katja: maalt (3. lindistus)

Näites (21) jätab Maria alustatud sõna pooleli ja küsiva intonatsiooni asemel täidab mõtlemispausi üneemiga. Riina pakutud omastavas käändes liitsõna *sõnaraamatu* Maria ei korda, selleks ei ole vestluses ka sobilikku kohta, kuna Riina ei tee pärast abipakkumist pausi, nii et Maria väljendab jaatusega nõusolekut nii pakutud sõna kui kogu lausungiga.

- (21) Maria: jaa, aga ma pean (.) ostma ma arvan et ma ostan sõna- ee:
 Riina: sõnaraamatu ostad ja võtad kaasa
 Maria: jah (2. lindistus)

Keeleõppijate väljendumisraskused ei avaldu üksnes alustatud sõnade poolelijätmisses või sõnade kordamises. Kõigi informantide ühine strateegia on kasutada enda keelepagasisse kuuluvat terviklikku eestikeelset sõna lausungi sisust lähtuvas grammatilises vormis, andes ebakindlusest märku tõusva intonatsiooni abil. Keeleliste ressursside jagamine toimub ka nendel juhtudel interaktiivse kordamise teel: emakeelekõnelejast vestluspartnerid kordavad õppija öeldut, nii nagu konkreetsel juhul õige oleks olnud, ning õppijad võtavad sihtkeelepärase keelendi omapoolse kordusega vastu.

Näited (22) ja (23) illustreerivad juhtumeid, kui õppija kahtleb enda öeldud sõnas või selle grammatilises vormis ning annab intonatsiooniga märku, et soovib täpsustust. Mõlemas näites oli tegemist verbidega, mille tähendus oli L1-kõnelejatele vestluse sisu kaudu äratuntav, nii et tähendusläbirääkimist ei tekkinud, õige vastuse pakkumine on niisugustel juhtudel interaktsiooni ootuspärane etapp, kuna lisaks tõusvale intonatsioonile tegid õppijad oma lausungis ka pausi ning jäid tagasisidet ootama.

- (22) Alla: aga mulle meeldib kui kevad kui lund susaldab?
 Riina: sulab
 Alla: sulab jah (4. lindistus)
- (23) Nadja: ja nad ise õmblevad ja kood?
 Liia: koovad
 Nadja: koovad ja (3. lindistus)

Lilian kasutas mõnel juhul ka ümberütlemisstrateegiat: näites (24) ei toetu ta leksikaalse lünga korral inglise keelele, vaid annab tähenduse edasi teiste sõnadega, saades Annelt vastuseks soovitud verbi *küpsetasid*. Teised informandid niisugust ümbersõnastamist ei kasutanud, eelistades abi otsida muule ühisele keelele toetudes või konkreetse eestikeelse sõna sobivuse kohta täpsustust paludes. Niisugused sõnaotsingud

interaktsiooni käigus on teise keele kõneleja jaoks keeleõppimise võimalus, kuna mõlemad vestlejad on sõnaotsingusse kaasatud ning üks osalejatest on teisega võrreldes keeleeksperdi rollis, samas tuleb arvestada, et pakutud lekseemi vastuvõtt toimub ainult selles konkreetsetes vestluse lõigus ning pole teada, kas ja kuidas keeleõppija seda muus olukorras kasutaks (Brouwer 2003: 542–543).

(24) Lilian: .. mis see on kui sa teed koogi koogid?

Anne: küpsetasid

Lilian: jaa küpsetasid

(2. lindistus)

Väljendumisraskuste korral alustatud sõna poolelijätmine ja sobiva lekseemi või sõnavormi valimine öeldu kordamise teel on õppijate püsiv strateegia, mida kasutati kogu uurimisperioodi jooksul. Õppijate keeleoskuse arenedes ei vähene vajadus öeldut korrigeerida või küsida kinnitust lekseemi sobivuse kohta, mis on loomulik, kuna keelepagasi laienemine toob kaasa vajaduse katsetada uusi väljendusvahendeid. Samas tuli kogu pikiuurimuse käigus ette ka juhtumeid, mille korral õppijad väljendasid ennast eesti keeles ja ebakindlust või tagasiside saamise soovi ei ilmutanud, kuid nende L1-kõnelejatest vestluspartnerid märkasid parandamist vajavaid kohti. Järgnevalt vaadeldaksegi, kuidas emakeelekõnelejad reageerivad õppijate lausungites esinenud keelelisetele ebatäpsustele.

4.4. Korrigeeriva tagasiside andmine L1-kõnelejate strateegiana

Interaktsioonilises teise keele omandamise uurimises on leitud, et teise keele omandamisele aitavad kaasa L1-kõneleja parandused ehk nn negatiivne tagasiside vestluses toimuvate tähenduslääbirääkimiste käigus (Long 1996: 414). Niisugustel juhtudel on parandamine seotud suhtluses esinevate mõistmise või produtseerimise probleemidega, mille lahendamisel pakub L1-kõneleja parandusena välja korrektse lekseemi, vormi või tõlke, kuid tegemist võib olla ka õppija eneseparandusega, mille puhul L1-kõneleja kinnitab paranduse sobivust.

Käesoleva pikiuurimuse materjalis esines emakeelekõnelejate tehtud parandusi ka sellistes vestluslõikudes, kus õppijad väljendumisraskustest märku ei andnud ja toetust ei otsinud ning kus vestluses osalejatel teineteisest arusaamisega probleeme ei olnud. Neid parandusjuhtumeid on võimalik käsitleda keeletundides õpetaja poolt rakendatava suulise korrigeeriva tagasiside kontekstis. Korrigeeriv tagasiside on üks negatiivse tagasiside liike, see on oma loomult didaktiline ning selle all mõistetakse vastust õppija lausungile, mis sisaldab keeleviga, isegi kui öeldu tähendus oli selge (Ellis 2009: 3; Loewen & Sato 2018: 289).

Õpetaja poolt õppijale keeletunnis antava suulise korrigeeriva tagasiside liigid välja töötanud Roy Lyster ja Leila Ranta (1997) eristavad kuut liiki: 1) eksplitsiitne parandamine, 2) õppija lausungi korrektne ümbersõnastamine, 3) selgituse küsimine (nt küsimustega *vabandust? kuidas palun?*), 4) metalingvistiline tagasiside, nt grammatiline selgitus, 5) õige vastuse esilekutsumine suunavate küsimustega ja 6) õppija vea kordamine koos küsiva intonatsiooniga. Uurimused on näidanud, et keeletunnis antaval suulisel korrigeerival tagasisidel on keele õppimisele positiivne mõju ning see aitab kinnistada juba olemasolevaid teadmisi (Lyster jt 2013).

Siinse uurimuse vestlused olid läbi viidud vabas olukorras, tegemist ei olnud keeletunniga ning osalejate vahel ei olnud õpilase ja õpetaja suhet. Samas oli tegemist siiski kunstlikult tekitatud suhtlussituatsiooniga, kus eesti vestluspartneritel oli vestlust juhtiv roll ning nad olid eesti keele kui teise keele õpetaja taustaga. Järgnevalt käsitletakse vestluslõike, milles L1-kõnelejad annavad oma õppijatest vestluspartneritele korrigeerivat tagasisidet. Tegemist on juhtumitega, mille puhul õppijad ennast eesti keeles väljendavad, see tähendab, et neil on olemas keelelise vahendid oma mõtte edastamiseks. Vestluse arusaadavuse huvides ei ole parandamine vajalik, kuid kuna L1-kõnelejad on parandamist siiski tarvilikuks pidanud, on nad ilmselt võtnud õpetaja rolli ning soovinud õppija keelevigade parandamisega neile õppimisvõimalust pakkuda.

Uurimuse algetapis kasutas keelevigade parandamise strateegiat ainult Riina, kes sõnastab Maria lausungid ümber korrektse eesti keeles.

Maria reageerib parandusele kas nõustumist näitava jaatusega (25) või parandatud sõnakuju vahetu kordamisega (26).

(25) Maria: jaa ajalugu ee: (...) õpin ka (...) tun- tunist eesti
 Riina: eesti keele tundideks
 Maria: jaa (1. lindistus)

(26) Riina: millise transpordiga sa sõidad?
 Maria: ee: le- lenikuga
 Riina: lennukiga
 Maria: jaa lennukiga (1. lindistus)

Järgmiste lindistuste materjalis teevad parandusi kõik uurimusse kaasatud L1-kõnelejad. Valdavalt kasutavad nad tagasiside andmiseks õppija öeldud üksiksõna või lausungi korrektse ümbersõnastamise strateegiat, nt näites (27) parandab Liia Nadja öeldud nimisõna kuju, näites (28) on tegemist sõnavaravea parandamisega, näites (29) korrigeerib Anne Liliani kasutatud omadussõna. Parandused võetakse vastu vahetu kordamise teel, mida võib käsitleda kui signaali tagasiside märkamise kohta (Egi 2010).

(27) Liia: mida sa tegid kodus?
 Nadja: no ei midagi, mul oli passiivne puhkimus
 Liia: puhkus
 Nadja: puhkus (3. lindistus)

(28) Alla: ma otsin see filmi seda filmi internetis, aga ma ei otsinud
 Riina: ei leidnud
 Alla: ei leidnud jah (4. lindistus)

(29) Lilian: ma tahan õppida rohkem loodusest, et see on väga eesti asi
 Anne: eestilik
 Lilian: eestilik jah, et kõik teavad nagu need taimed ja lilled ja.. (4. lindistus)

Alati ei kaasne parandusega õppijapoolset vastuvõttu, selle asemel võib õppija väljendada parandusega nõusolekut (30), aga vastuvõtt võib jääda ka eksplitsiitselt väljendamata, kui selleks ei teki vestluses sobivat pausi.

Näites (31) korrigeerib Liia Katja lausungis esinenud ebatäpsuse sõnas *kelgustamas* (pro *kelgutamas*), korrates seda õigesti, kuid ta esitab kohe uue küsimuse ning Katja vastab juba sellele, kordamata parandatud sõnavormi.

- (30) Riina: no mis sa arvad, kuidas maitses?
Maria: no mulle meeldis, see on väga mait- maitsav
Riina: maitsev
Maria: jaa (2. lindistus)
- (31) Katja: kelgustama, käisime kelgustamas
Liia: kelgutamas? kus te kelgutasite?
Katja: Toomemäel (2. lindistus)

Mõnel üksikul juhul kombineeriti ümbersõnastamise strateegiat meta-lingvistilise info lisamisega. Näide (32) on Alla ja Liia vestlusest, milles räägitakse ujumas käimisest, ning Liia täiendab esialgset korrektset sõnavormi pakkumist infoga *ujuma*-verbi rektsiooni kohta. Alla esitab verbi *mas*-vormi kohta veel venekeelse täpsustava küsimuse, mille järel sõnavormi *ujumas* veel kord edasi-tagasi põrgatatakse.

- (32) Liia: siin Auras käisid?
Alla: jaa me käisime Auras juulama
Liia: ujumas
Alla: juulama
Liia: ujumas, käisin kus, ujumas
Alla: aa: (...) *plavatj*?
Liia: ujumas
Alla: ujumas (3. lindistus)

Pikiuurimuse materjalist on näha, et Alla vajab kolmandas ja neljandas vestluses eesti vestluspartnerite abi rohkem kui teised informandid, kelle keeleoskus võimaldas selleks ajaks juba ladusamat suhtlust. Võib-olla just seetõttu esines ka korrigeeriva tagasiside juhtumeid eriti palju just Allaga peetud viimastes vestlustes, kuna eesti vestluspartnerid pakkusid talle võimalust oma eesti keele alaseid teadmisi täpsemaks muuta. Näide (33) on pärit Allaga tehtud neljandast lindistusest, mille käigus

annab Riina korrigeerivat tagasisidet mitu korda, esmalt korrigeerides infinitiivivormi kasutust, ootamata ära Alla alustatud verbi *maga*-lõpetamist, ja veidi hiljem sõnastades ümber modaalverbiga lausungi.

- (33) Alla: ja ta käib (...) öösel ja haka- hakkas õppi- õppida
 Riina: õppima
 Alla: õppima öösel, aga ma magas magasin ja ma ei või maga-
 Riina: ja sa ei saa magada, kui ta on öösel üleval, ma saan aru jah
 (4. lindistus)

Korrigeeriva tagasiside andmisel mängis rolli ka L2-kõneleajate kõne-tempo – Maria ja Alla rääkisid teistega võrreldes aeglasemalt ja lühemate voorudega, nii et paranduste tegemiseks oli lihtne sobivat hetke leida. Samas oli Liliani kõne märgatavalt kiirem ja tema voorud teistega võrreldes väga pikad. Tema vestluspartneri Anne strateegiaks oli mitte sekkuda keset kõnevooru ja aidata või ka parandada ainult pauside ajal. Näites (34) vastab Lilian Anne küsimusele pika vooruga, milles pole pause, ning Anne ei korrigeeri infinitiivivormi valikut verbis *õppida* (pro *õppima*). Ka Liia ja Riina jätavad päris palju oma õppijatest vestluspartnerite keelisi ebatäpsusi parandamata ning aktsepteerivad vigu nii pikemate lausungite sees kui ka voorude lõpus, kus nad aeg-ajalt oma parandusi tegid.

- (34) Anne: aga kas sa siis lähed Viljandisse või tuled siia?
 Lilian: ma tulen siia, ma arvan et ma tulen siia ainult õppida, ma õpin ainult eesti keelt ..
 (4. lindistus)

Korrigeeriva tagasiside strateegiatega sarnaseid juhtumeid on kirjeldanud ka Tiina Kikerpill ja Raili Pool (2002, 2003), kelle uurimuses oli keeleõppijate eesti emakeelega vestluspartneritel samuti eesti keele õpetaja taust, mis nii nagu käesoleva uurimuse puhul võis mõjutada nende vestlusstrateegiate kasutust. Nii nende kui ka siinse pikiuurimuse materjal näitas, et õpetaja taustaga vestlejad parandavad oma vestluspartnerite lausungeid ning lõpetavad nende alustatud sõnu, tuues sellega vabasse vestlusse sisse keeleõppeelemente. Samas ei võta nad korrigeeriva tagasiside andmise teel õpetaja rolli kogu vestluse vältel, aktsepteerides suurt osa õppijate lausungites esinevatest keelelistest ebatäpsustest.

5. Kokkuvõte ja arutus

Artiklis käsitletud pikiuurimuse materjal võimaldas heita pilku eesti keelt teise keelena õppijate ja emakeelekõnelejate suulise interaktsiooni iseärasustele ja muutustele aastase perioodi jooksul, kui õppijatel kestis aktiivne eesti keele õppimise protsess ning nende eesti keele oskus järkjärgult kasvas. Informantidega aasta jooksul neljal eri ajahetkel tehtud lindistuste materjal näitas, et vestluste interaktiivsus uurimisperioodi jooksul põhimõtteliselt ei muutunud: vestlejad tegid ühisele arusaamisele jõudmiseks koostööd kõigis vestlustes, õppijad vajasisid ja said väljendumisraskuste puhul abi ning vestlustes toetuti muudele ühiste keeltele.

Kõige selgemini on õppijate eesti keele oskuse arengu mõju interaktsiooni ülesehitusele näha tähenduslääbirääkimiste olemuses ja nende lahendamiseks kasutatud strateegiates. Kui esimestes vestlustes põhjustasid tähenduslääbirääkimisi valdavalt olukorrad, kui õppija ei saanud aru oma eesti vestluspartnerist, siis järgmiste vestluste materjalis lisandus hulgaliselt näiteid, kus L1-kõneleja ei mõistnud keeleõppija eestikeelset lausungit ja vajis lisaselgitusi. Niisuguse muutuse taga võib näha õppijate soovi oma laienenud eesti keele pagasit ära kasutada ning kindlasti ka eestikeelse suhtlusjulguse kasvu. Täienevad ka õppijate abiotsimisstrateegiad: mõistmis- või väljendumisraskustest pauside või üneemidega märkuandmise kõrvale tulevad abiotsivad küsimused, mida esitatakse nii eesti keeles kui ka kombineerituna mõne muu vestlejatele ühise keelega.

Muudele ühiste keeltele toetumine eestikeelse vestluse käigus säilib kõigil informantidel kuni viimase lindistuseni, eestikeelse sõnavara nappuse korral küsitakse vestluspartnerilt tõlget ning õppijate ühine strateegia on saadud tõlke vastuvõtt ehk selle vahetu kordamine oma järgmises kõnevoorus. Kuna vestlusteemad muutuvad mitmekesisemaks, on vajadus sõnavaralünkade täitmise järele kogu aeg olemas ning kõik õppijad kasutavad ära võimalust kiiresti tõlget küsida ja vestlusega edasi minna. Samas on näha, et nn elava sõnaraamatu roll muutub aja jooksul

L1-kõnelejade jaoks raskemaks. Huvitav on märkida, et sõnavaralünga korral eelistasid siinse uurimuse informandid just tõlkeabi küsimist, soovitud sõna tähenduse eesti keeles ümberütlemise strateegiat kasutas vähesel määral ainult Lilian. Muude keelte kasutamise juures tuli pikiuurimusest välja varem õpitud soome keele tugev mõju Nadja eesti keelele.

Kõigi õppijate ühiseks abiotsimisstrateegiaks kogu pikiuuringu perioodi vältel oli ka eestikeelse sõna lausumine tõusva intonatsiooniga, mis oli kaasvestlejale märguandeks, et oodatakse tagasisidet selle sobivuse kohta. Kogu uurimisperioodi jooksul esines õppijatel alustatud sõnade poolelijätmist, mille korral öeldu lõpetasid nende eesti vestluspartnerid. Enamasti toimus selline keeleliste ressursside jagamine eestikeelse sõna või väljendi edasi-tagasi põrgatamisena: õppija väljendab abivajadust, L1-kõneleja pakub välja vajaliku keelendi, õppija kordab seda, mõnikord korratakse kogu protsessi.

Lisaks õppijate abiotsimisele vastamisele on siinse uurimuse L1-kõnelejust osalejate ühine strateegia korrigeeriva tagasiside pakkumine interaktsiooni nendes lõikudes, kus õppija abivajadust ei ilmuta ning mõistmisprobleemi ei esine. Õppija tekstis esinevate keeleliste ebatäpsuste parandamisel kasutatakse valdavalt korrektse ümbersõnastamise strateegiat, vähesel määral ka kombineerituna metalingvistilise info lisamisega, ning enamasti võtab õppija täpsustuse oma järgmises kõnevoorus vastu. Suuline korrigeeriv tagasiside on oma olemuselt didaktiline ja kuulub traditsiooniliselt keeletunni konteksti. Kuna kõik siinse uurimuse eesti emakeelega osalejad on keeleõpetaja taustaga, on võimalik, et nad tõid vestlustesse sisse keeleõppeelemente, pakkumaks oma vestluspartneritele võimalust keelelise täpsuse arendamiseks.

Kõiki siinse uurimuse jaoks lindistatud interaktsioonilisi vestlusi iseloomustab vestlejatevaheline sõnade ja väljendite kordamine – L1-kõneleja kordab keeleõppija öeldut toetuse pakkumise eesmärgil, keeleõppija võtab oma voorus korduse teel vastu vestluskaaslase pakutud toe. Siinses uurimuses vaadeldi ainult vahetut vastuvõttu ja seda, kas õppija kasutab emakeelekõneleja pakutud keelendit vestluse hilisemates etappides, ei olnud võimalik käsitleda. Kuna lindistused olid lühikesed

ja teemasid varieeriti kiiresti, ei pruukinudki ühe teema juures vastu võetud keelend samas vestluses hiljem enam vajalik olla. Abiotsimise, tähendusläbirääkimiste ja suulise korrigeeriva tagasiside käigus vastu võetud keelendite kasutamine hilisemates vestluslõikudes ehk uute sõnade potentsiaalse omandamise väljaselgitamine võiks jääda juba uue uurimuse teemaks, mille jaoks tasuks lindistusi teha lühema ajalise distantsiga.

L1-kõnelejatest osalejate keeleõpetaja tausta koos materjali kogumise viisiga –kasutatud on audiolindistusi, mis on läbi viidud nn laboritingimustes – võib pidada käesoleva uurimuse piiranguks. Tegemist ei olnud intervjuudega ja küsimusi või teemasid ei olnud ette antud, kuid paratamatult olid emakeelekõnelejad peamiselt küsija rollis ning proovisid küsimuste abil vestlust üleval hoida. Seega ei ole siinse uurimuse tulemuste põhjal võimalik ennustada, millistele vestlusstrateegiatele toetudes võiks kulgeda vähese eesti keele oskusega keeleõppija ja emakeelekõneleja suhtlus mõnes autentses suhtlussituatsioonis, kus eesti emakeelega osalejal puudub keeleõppijaga vestlemise kogemus või ei ole vestlejal võimalust toetuda mõnele muule ühisele keelele.

On üldiselt teada – see tuli välja ka siinse uurimuse informantide jutust ning seda kogemust on artikli autoriga korduvalt jaganud tema välisüliõpilased –, et eestlased kipuvad eesti keelt teise keelena kõnelejatega rääkides minema sageli üle mõnele muule keelele. Põhjuseks võib olla soov kaasvestleja suhtluskoormat kergendada, vestluse sisust täpselt aru saada, kiirendada vestluse kulgu vms. Vastavate uurimuste puudumise tõttu ei ole praegu andmeid, millises eestikeelsena alanud vestluse etapis teisele keelele üleminek toimub ning mis seda täpsemalt põhjustab. Ka siinse uurimuse näidetest on näha, et vestlus keeleõppijaga võib olla pingutav, ühisele arusaamisele jõudmiseks peavad mõlemad osapooled tööd tegema, kuid emakeelekõnelejaga vestlemine on õppija jaoks väärtuslik kogemus, mis aitab keele omandamisele kaasa. Eesti keele kui teise keele omandamise uurimisele omakorda annaks uut hoogu suulise õppijakeele korpuse loomine.

Tänuõnad

Uurimistööd on osaliselt finantseerinud Eesti Teadusagentuur (PRG 1978). Täna anonüümseid retsensente kasulike soovitude ja kommentaaride eest. Olen südamest tänulik kõigile uurimuses osalenud eesti keele õppijatele ja emakeelekõnelejatele.

Transkriptsioonimärgid

(...)	pikem mõõtmata paus	,	poollangev intonatsioon
(.)	lühem mõõtmata paus	(())	litereerija kommentaarid
an-	pooleli jäänud sõna	..	väljajätt
ee:	hääliku venitus		
?	tõusev intonatsioon		
.	langev intonatsioon		

Kirjandus

- Asu, Eva Liina, Pärtel Lippus, Karl Pajusalu, Pire Teras 2016. Eesti keele hääldus. Eesti keele varamu 2. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bitchener, John 2004. The relationship between the negotiation of meaning and language learning: A longitudinal study. – *Language Awareness* 13 (2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09658410408667088>
- Brouwer, Catherine E. 2003. Word searches in NNS–NS interaction: Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 (4), 534–545. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00206>
- Dörnyei, Zoltán, Mary Lee Scott 1997. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. – *Language Learning* 47 (1), 173–210. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
- Egi, Takako 2010. Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. – *The Modern Language Journal* 94 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x>
- Ellis, Rod 2009. Corrective feedback and teacher development. – *L2 Journal* 1 (1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Hennoste, Tiit, Triin Vihalemm 1998. Vene noorte toimetulek spontaanses argivestluses eesti eakaaslastega. – Marju Lauristin, Silvi Vare, Tiia Pedastsaar, Marje Pavelson (toim.). *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikool, 249–273.

- Hennoste, Tiit, Triin Vihalemm 1999. Võõrkeele suhtlusstrateegiad. – *Akadeemia* 8, 1571–1607.
- Garus, Jelena 2006. Keelekümblusrühmas ja eesti rühmas õppivate venekeelsete laste suhtlemisstrateegiatest. Magistritöö. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/1196>
- Gass, Susan M., Alison Mackey 2015. Input, interaction, and output in second language acquisition. – Bill VanPatten, Jessica Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. New York & London: Routledge, 180–206.
- Kikerpill, Tiina, Raili Pool 2002. Soome-ugri üliõpilaste eesti keele suhtlusstrateegiad. – Liina Lindström, Oksana Palikova (toim.). *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 1. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 81–94.
- Kikerpill, Tiina, Raili Pool 2003. Muutused eesti keelt teise keelena kõnelejate suhtlusstrateegiate kasutuses ühe aasta jooksul. – *Lähivõrdlusi*. Lähivertailuja 13, 50–60.
- Kuiken, Folkert, Ineke Vedder 2002. The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. – *International Journal of Educational Research* 37 (3–4), 343–358. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00009-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00009-0)
- Kurhila, Salla 2000. Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virittäjä* 2, 170–187.
- Kurhila, Salla 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. – *Journal of Pragmatics* 33 (7), 1083–1110. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00048-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00048-5)
- Li, Shaofeng, Alyssa Vuono 2019. Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in *System*. – *System* 84 (5), 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Loewen, Shawn, Masatoshi Sato 2018. Interaction and instructed second language acquisition. – *Language Teaching* 51 (3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, Michael 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. – *Applied Linguistics* 4 (2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, Michael 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. – William C. Ritchie, Tej K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Lyster, Roy, Leila Ranta 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. – *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

- Lyster, Roy, Kazuya Saito, Masatoshi Sato 2013. Oral corrective feedback in second language classrooms. – *Language Teaching* 46 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Pica, Teresa 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? – *Language Learning* 44 (3), 493–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, Teresa 1996. Second language learning through interaction: Multiple perspectives. – *Working Papers in Educational Linguistics* 12 (1), 1–22.
- Pienemann, Manfred 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. – *Applied Linguistics* 10 (1), 52–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>
- Pool, Raili 2012. Tähenäsläbirääkimised ja vestlust toetavad strateegiad algajate eesti keele õppijate ja emakeelekõnelejate interaktsioonis. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 22, 259–284. <https://doi.org/10.5128/LV22.09>
- Raamdokument 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Suni, Minna 1993. Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. – Eija Aalto, Minna Suni (toim.). *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 1996. Is there a connection between negotiations of meaning and the use of communication strategies? – Kari Sajavaara, Courtney Fairweather (eds.). *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 217–247.
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sõsarväljaanne 2023 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne. Tõlke versioon: jaanuar 2023. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne_Jaanuar%202023.pdf (10.3.2024).
- Varonis, Evangeline Marlos, Susan Gass 1985. Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. – *Applied Linguistics* 6 (1), 71–90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>

Võrguviide

- Õpetaja tööriistad: Õppevara. Sõnaveeb. Eesti Keele Instituut. <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/educational-material> (10.3.2024).

Changes in the interactions between learners of Estonian and native speakers over one year

RAILI POOL

University of Tartu, Institute of Estonian Language

This article is the second part of a longitudinal study of the oral interactions of learners of Estonian as a second language (L2) and native speakers (L1). The informants in the research are five adult language learners (native languages English, Romanian, Udmurt and Russian), who studied Estonian in an intensive course and who did not know Estonian prior to the beginning of their studies. As partners of the language learners three speakers of Estonian as a native language participated in the research; all of them had prior experience in teaching Estonian as a second language but none of them had taught the informants. During the year the research was conducted, four free-form conversations with native speakers were recorded with four of the language learners and two with one of them; the average length of the conversations was 20 minutes and the average interval between the conversations was two months. The article examines the particularities of the L1 and L2 learners' interactions and changes over the period of the year as the Estonian language competence of the learners continues to grow.

The effect of the development of the learners' Estonian language competence on the interactions is most clearly seen in the existence of negotiations of meaning and the strategies used to resolve them. If in the first recordings most of the meaning negotiations occur in situations where the learner did not understand their Estonian conversation partner. The material of subsequent conversations includes a large number of examples where the L1 speaker did not understand the language learner's sentence in Estonian and required additional explanations. The reason behind such a change could be the learners' wish to use their amplified Estonian language resources, and certainly also their increased confidence in communicating in Estonian. Also expanded are the learners' strategies in obtaining help. Now, alongside signalling difficulties in understanding or expression by means of pauses or pause fillers there are help-seeking questions

articulated either in Estonian or in combination with another language shared by the conversation partners.

Relying upon other common languages during the Estonian-language conversation is a strategy shared by all of the informants from the first to the last recording; if they lack vocabulary in Estonian, the learners say the requisite word in another language and ask their conversation partner to translate it into Estonian. When expressing themselves in Estonian, the learners signal their insecurity and need for help by using interrogatory intonation and leaving words they have begun incomplete; in such a case the Estonian conversation partners complete the learners' utterances.

A common feature of the participant L1 speakers' behaviour in conversations is offering corrective feedback to the linguistic inaccuracies in the text, even in those sections of the interaction where the learner does not express a need for help and there are no problems with understanding; for correction, the strategy of correct rearticulation of the learner's utterance is used. Since all the native speakers of Estonian have language teaching background, it is possible that they brought elements of language teaching into the conversations to offer their partners opportunities to develop linguistic accuracy. The learners take up linguistic support provided by the L1 speakers by repeating the linguistic unit.

Over the course of a year, one could also notice the occurrence of individual variation in the acquisition and use of Estonian among the language learning informants, and these influenced both the structure of the conversations and the conversation strategies of the participants in the interaction.

Keywords: second language acquisition; interactional analysis; negotiations of meaning; communication strategies; oral corrective feedback; Estonian as a second language

Raili Pool

Jakobi 2, 51004 Tartu, Estonia
raili.pool@ut.ee