

TPÜ EESTI KEELE OSAKONNA VEEBITOIMETISED
METOODIKA I

METOODILISI VÕTTEID EESTI KEELE ÕPETAMISEKS

EESTI KEELE VÄLISÕPPE SEMINAR

21.-23. JUULI 2003

MÄEKÜLA

ETTEKANDED

Toimetaja Tiina Rüütmaa

Tallinn 2003

ISSN 1406-8818
ISBN 9985-58-294-2

SISUKORD

Sisukord.....	2
Ingrid Krall Lugemisoskuse arendamine ja töö tekstiga kommunikatiivses võõrkeeleõppes.....	3
Heli Laanekask Eesti keele muutkonnad võõrkeeleõpetuses.....	8
Maarja Must Keele ja kultuuri integreeritud õpetamine.....	14
Tiit Päeva Kirjutamine kui protsess.....	24
Mart Rannut Foneetilisest aktsendist eesti keeles.....	28
Kristi Saarso Kuidas õpetada sõnavara ja koostada sõnavaraülesandeid.....	37
Sven Sapelson Aktsendi ja prestiiži seostest eesti keelekeskkonnas.....	48
Elle Sõrmus Infolüünga ülesanded, probleemülesanded ja rollimängud.....	66
Anna Verschik Koodivahetus ja teise keele omandamine.....	69

LUGEMISOSKUSE ARENDAMINE JA TÖÖ TEKSTIGA KOMMUNIKATIIVSES VÕÕRKEELEÕPPES

Ingrid Krall

Tallinna Pedagoogikaülikool

Lugemise olemus

Inimene loeb selleks, et saada uusi teadmisi, emotsioone ning informatsiooni. Mida rohkem inimene loeb, seda rikkam on tema sõnavara. Võõrkeelse teksti lugemisel on keeleõppijal võimalik omandada uusi sõnu, väljendeid ja keelemalle, st õppida keelt üldse. Lugemine on omamoodi kommunikatsioon, kus inimene suhtleb tekstiga.

Lugemise kui ühe osaoskuse arendamisel on oluline koht kommunikatiivses keeleõppes.

Tekstitüübid

Me kasutame sõna “tekst” igasuguse reaalses maailmas leiduva kirjaliku teate nimetamiseks. Mõned tekstid on ühesõnalised (nt “avatud”, “väljapääs”), mõned sisaldavad mitmesõnalisi fraase (nt menüüd), mõned esitavad kindlas järjestuses temaatiliselt seotud lauseid (nt artiklid). Iga päev on võimalik kokku puutuda erinevat tüüpi tekstidega, kuid lugejateni jõudmine on midagi muud kui lihtsalt nende ette teksti toomine.

Enne teksti “tootmist” on vaja vastata neljale põhiküsimusele:

- kellele tekst on mõeldud?
- mis on teksti eesmärk?
- missugust tüüpi teksti on vaja?
- missugustes tingimustes seda loetakse?

Kõik tekstid, mida me elus kohtame, jaguneva kaheks:

- Teabetekstid:
 - a) rituaalsed – neile on iseloomulik ühine eesmärk, sarnane väljanägemine, nad sisaldavad üht tüüpi infot (nt voldikud linna vaatamisvääruste kohta, TV-kavad, postkaardid, kuulutused, kasutusjuhendid, ilmateated jne),
 - b) mitterituaalsed – neile on iseloomulik kindel eesmärk, nad sisaldavad kindlat infot, kuid neil ei pruugi olla sarnane väljanägemine (nt artiklid, juhtkirjad, ülevaated, retsensioonid jne).
- Ilukirjanduslikud tekstid – kirjanike loodud tekstid, mille eesmärk on töödelda olemasolevat teavet ja toota uut teavet.

Tekstide valik

Lugemisoskuse arendamiseks mõeldud tekstide otsimisel tuleks arvestada 5 aspekti:

1. Teksti olemus.

Tekstid peaksid olema sama tüüpi kui igapäevaelus, mitte spetsiaalselt õppimise jaoks koostatud, ning sisaldama samasugust infot nagu nende tegelikus elus kasutusel olevad vasted, st nad peaksid olema nii autentsetes kui võimalik.

2. Konteksti toetus.

Kirjaliku teksti mõistmisel on konteksti võtmed väga kasulikud. Siia kuuluvad mitmesugused visuaalsed võtmed: fotod, joonistused, paigutus, samuti teksti pealkiri. Kui tekstil puuduvad võtmed, tuleks seda tutvustada (nt öelda, kust on tekst pärit).

3. Teksti pikkus.

Kuna lühematest tekstidest on lihtsam aru saada kui pikkdest, siis algajatele oleks soovitatav anda lühemaid tekste. Kommunikatiivses õpetamises ei ole oluline, et mõistetakse kogu teksti, vaid leida tekstist vajalik info ja anda õppijatele võimalus tunnetada oma keelelisi võimeid. Tekstid peaks olema valitud nii, et õppijad saaksid maksimaalselt ära kasutada seda, mida nad juba teavad. Algetapis peaks rõhk olema asutatud rituaalsetele tekstidele, mille sisu oleks sarnane emakeeles ettetulevate samaste tekstidega.

4. Sisu.

Heal tekstil on järgmised omadused:

- a) teema on õppija vanusegrupile huvitav,
- b) tekst sisaldab infot, mida õppijad ka emakeeles otsiksid,
- c) tekst annab võimalusi huvitavateks tegevusteks.

5. Keele keerukus

Õigem on muidugi anda algajaile suhteliselt kerge keelestruktuuriga tekste, edasijõudnuile aga raskemaid. Kuid kindlasti ei ole autentsuse sünonüümiks keerukus.

Õppijatele tuleks anda võimalikult mitmekesisest lugemismaterjali. Tekstid peaksid peegeldama nende argielus ettetulevat. Teksti valides ja koostades tuleks silmas pidada järgmisi momente: loetavus, sisu sobivus ning käsitletavus.

Üldiselt on lihtsam lugeda tekste, mis on lühikesed, sisaldavad tuntud sõnavara ja keelestruktuure ja huvitavat teavet, on illustreeritud, koosnevad lühikestest lausetest, käsitlevad tuttavat teemat.

Lugemisstrateegiad

Eri tüüpi tekstide puhul võib kasutada erinevat strateegiat. Strateegia valik sõltub eesmärgist. Enamasti tuntakse nelja lugemisstrateegiat:

- 1) üldlugemine – ei loeta iga lauset, vaid püütakse võimalikult kiiresti saada loetust üldülevaade,
- 2) valiklugemine – tekstist otsitakse suhteliselt lühikese ajaga teatud infot või detaile, jättes kõrvale ebaolulise,
- 3) süvalugemine – tekstist püütakse täielikult aru saada,
- 4) loovlugemine – pikemate tekstide lugemine ja mõistmine, tehakse väljaspool keeletundi.

Lugemistegevuste valik

Selleks et lugemisülesanne oleks kommunikatiivne, peab ta olema:

- eesmärgistatud –õppija on seotud ka millegi muu kui lugemisega, peab kasutama lugemisel saadud infot mingi konkreetse ülesande täitmiseks;
- mõtestatud, õppija jaoks tähenduslik – st õppija haaratakse tegevusse, mis vastab tema kogemusele ja tasemele;
- kontekstuaalne – õppijal on infot tekstitüübi, eesmärgi, oletatava lugeja jt tingimuste kohta, mis teksti mõjutavad;
- infot vahendav – tekst peab sisaldama huvitavat infot ja võimaldama kasutada keelestruktuure, mingi osa infost peab lugejal puuduma ja see tuleb tal tekstist leida.

Lugemistegevuste eesmärk

Lugemisülesandeid kasutatakse eelkõige:

- grammatika kogemiseks kontekstis,
- sõnavara arendamiseks,
- kirjaliku töö tegemiseks vajaliku näidise/mudeli saamiseks,
- loetust arusaamise kontrollimiseks,
- valju häälega lugemise harjutamiseks,
- autentse lugemismaterjaliga tutvumiseks,
- suulise arusaamise toetamiseks.

Lugemistegevuse etapid

1. Häälestamine.

Häälestamise eesmärgiks on õppija motiveerimine. Harjutused on seotud loetava teksti teemaga. Häälestusülesanded võivad olla:

- arutlus või vestlus, mis on seotud lugemisteksti teemaga;
- küsimuste esitamine loetava teema kohta;
- ideede pakkumine, antud teema kohta;
- piltide vaatamine ja selle põhjal sisu aimamine.

2. Lugemiseelne etapp.

Lugemiseelse etapi ülesanded on seotud loetava tekstiga, eesmärk on ülesande püstitamine esmaseks tekstiga tutvumiseks ja aidata õppijal lugemiseks valmistuda.

Lugemiseelse etapi ülesanded võivad olla järgmised:

- vaata pilte/võtmesõnu/pealkirja ja arva, millest tuleb jutt;
- esita küsimused, millele loodad tekstist vastused leida;
- tekstis ettetulevate uute sõnade ja väljendite seletamine;
- küsimuste ja väidete lugemine;
- tutvumine harjutustega.

3. Lugemisaegne etapp.

Lugemisaegsete ülesannete eesmärk on saada kinnitust lugemiseelses faasis tehtud oletuste kohta, samuti detailide mõistmine, mis annab õppijale võimaluse leida ülesande täitmisel oluline info. Siin võib kasutada mitmesuguseid valik-, üld- ja süvalugemise harjutusi, aga ka ootamatuid harjutusi. Iga teksti peaks lugema vähemalt kaks korda ning kummalgi korral anda erinev ülesanne. Esmasel lugemisel tutvutakse tekstiga ning saadakse üldülevaade. Teine lugemine on sügavam, õppijad peaksid selle käigus saama teavet teksti nüansside ja peensuste kohta.

Valik lugemisaegseid ülesandeid:

- ühenda lõik ja pilt;
- pane tekstilõigud õigesse järjekorda;
- leia tekstist kõik.....väljendavad sõnad;
- leia laused, mis iseloomustavad.....;
- leia probleemid;
- leia, kas väide antud teksti kohta on õige või vale;
- kirjuta lünkadesse puuduv sõna;
- kirjuta iga lõigu järele kokkuvõttev lause;
- esita iga lõigu kohta küsimus;
- järjestaja lõigud või laused;
- vasta küsimustele;
- lõpeta laused;
- esita küsimusi teksti kohta;
- kirjuta tekstile algus või lõpp.

4. Lugemisjärgne etapp.

Lugemisjärgsel tegevusel on kaks tähtsat funktsiooni: aidata õpitut kinistada ja aidata õppijal omandatud teistes situatsioonides kasutada. Lugemisjärgsed ülesanded kontrollivad, mil määral on õppija tekstist aru saanud, võrreldakse tekstis sisalduvat oma kogemustega. Lugemisjärgsed ülesanded võivad olla:

- kokkuvõtete tegemine,
- vastuste vormistamine,
- tõlkimine,
- arutlus antud teemal,
- vestlus antud teemal,
- teksti analüüs,
- uue alguse või lõpu väljamõtlemine,
- tegelastevaheliste dialoogide koostamine.

Kokkuvõtteks

Võõrkeele õppimisel on vaja tutvustada õppijatele võimalikult palju erinevat tüüpi tekste. Teksti lugemiseks peab olema kontekst, mis annab lugemisele eesmärgi. Õppijaid tuleb julgustada kasutama oma igapäevaelu teadmisi, et teksti sisu aimata, nad peaksid oskama kasutada visuaalseid võtmeid teksti paremaks mõistmiseks. Teksti mõistmise ülesanded peaksid olema võimalikult mitmekesised, erinevatest tekstidest saadud infot peaksid õppijad kasutama mitmesuguste ülesannete täitmiseks.

Kirjandus

- Krall, I.; Sõrmus, E.; Toomsalu, M.** 1997. Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus. Tallinn.
- Kärtner, P.** 2000. Lugemisoskuse arendamine. Tallinn: TEA.
- Pynch-Worthylake, N.; Edwards, V.** Efektiivne keeleõpetus: põhimõtted ja praktika II. University of New Brunswick.

EESTI KEELE MUUTKONNAD VÕORKEELEÕPETUSES

Heli Laanekask

Oulu Ülikool

Eesti keelt võõrkeelena või teise keelena õpetavad inimesed on kindlasti märganud, et neile eesti emakeeleõpetusest tuttavaks saanud eesti muutkondade süsteem ei sobi nende õpilastele kuigi hästi või isegi üldse mitte. Emakeeleõpetuse muutkondade süsteem on rohkem deskriptiivne kui generatiivne, st rohkem keele kirjeldamiseks kui keele tootmiseks mõeldud, ja toetub väga suures osas genuinsele keelepädevusele. Generatiivne aspekt emakeeleõpetuses sõnade käänamist-pööramist käsitledes on tugevalt normatiivse kallakuga, nn kriitilistele vormidele keskenduv: *auditooriumide* ja *auditooriumite* on võimalik, *kontsertide* ja **kontsertite* paarist tunnustab kirjakeele norm seni vaid esimest; sõnast *väike(ne)* on võimalik ainsuse genitiivis *väikese* ja *väikse* (nagu *töölise* ja nagu *raudse*), kuid ainsuse partitiivis on ainult *väikest* (nagu *töölist*), mitte aga **väikset* (nagu *raudset*). Mitmuse partitiivis on küll vormid *väikesi* ja *väikeseid* (nagu *töölisi* ja *tööliseid*) ning *väikseid* (nagu *raudseid*), kuid mitmuse genitiivis on ainult *väikeste* (nagu *tööliste*), mitte aga **väiksete* (nagu *raudsete*), koos sellest tulenevate järelustega mitmuse käänete jaoks. Seega on **väiksetel kontsertitel* käimine keelenormi vastane, tuleks käia *väikestel* ja ka *väikseil*, *väikesil* või koguni *väikeseil kontsertidel*. Ka *kontserdel* võite käia, kui usute Jaak Peebot ja viimast ÖSi; ja kui usute ainult viimast ÖSi, siis *väikeseil* ärge käige!

Teiskeelsetele eesti keele sõnade muutmist õpetades peaksime esiteks püüdma rohkem lähtuda sellest, mida näeme sõna algvormile või põhivormidele otsa vaadates ning teiseks üritama anda rohkem tootvaid kui kirjeldavaid reegleid, eriti siis, kui keeleõppimise eesmärgiks on praktiline keelevaldamine. Kolmandaks peaks algõpetuses antav muutkondade süsteem olema piisavalt lihtne, kuid siiski avatud edasistele süvendustele-täpsustustele, mis võivad olla nii teooria- kui ka praktikapõhised (lähem teoreetilis-deskriptiivne tutvumine ja/või lähem tutvus keeleuususega klassiruumis või keelekeskkonnas). Neljandaks: igasugune süsteem või klassifikatsioon, kui ta just ei lähe liikvele täiesti irrelevantsetest seikadest, on parem kui süsteemi puudumine. Suure infohulga omandamisel ja kasutamisel – mida eesti keele sõnade muutmise kahtlemata on – on mõistlik, kui osa infost on võimalik esitada klassifikatsiooni, osa erireeglite abil. (Vaatlen siinkohal ainult ratsionaalseid (*ratio*'ga seotud) infoomandamise ja infokasutuse võimeid ning jätan kõrvale muud inimesele omased õppimisviisid, mis on seotud aistingute ja emotsioonidega.) Viiendaks: me ei pruugiks karta mingis suhtes erandliku vormistikuga sõnade koondamist erinevatesse loenditesse. Neid on läbi aegade kasutatud nt ladina keele õppimisel, me kõik oleme õppinud inglise või saksa ebareeglipäraseid verbe jne. Üldse ei pruugiks karta, et lihtviisilise meeldejätmise soovitus oleks eesti võõrkeeleõpetuses midagi eemaletõukavat ja ilmvõimatut. Kui oleme suutnud omandada saksa keele substantiivid koos artikliga, miks ei võiks siis kohe ära õppida eesti noomeni nominatiivi-, genitiivi- ja partitiivivormi? Seda enam, et mõlema asja meeldejätmiseks on võimalikud teatud lisaklauslid meeldejätmise hõlbustamiseks. Näiteks saksa keeles on deminutiivid kesksoo (*das Mädchen*, *das Brieflein*), aastaajad, kuud ja päevad on meessoost (*der Frühling*, *der Montag*), puud ja lilled on enamasti naissoost (*die Birke*, *die Aster*) jne. Eesti keele nominatiivis ühesilbilised pika vokaali või diftongiga lõppevad

noomenid on ainsuse genitiivis samasugused kui ainsuse nominatiivis, ainsuse partitiivi lõpuks on tavaliselt *-d*. Nominatiivis kahest lühikesest silbist koosnevad mitte *e*-ga lõppevad noomenid on kolmes esimeses käändes tavaliselt homonüümsed (*kiri*-tüüp välja arvatud); *k*-ga lõppevate noomenite tüvevokaaliks on sageli *u*; genitiivis kolmesilbiliste sõnade ainsuse partitiivi lõpp on sageli *-t* jne, jne.

Lihtsuse nõuet keele esmasel tutvustamisel on hästi mõistnud näiteks meie esimese grammatika autor Heinrich Stahl. Nagu teisedki meie varasemad keeleõpetused, oli Stahli grammatika teatavasti mõeldud eesti keele õppimiseks võõrkeelena. Stahli väitel on eesti keeles üks deklinatsioon ja üks konjugatsioon. Deklinatsioone võiks tema arvates olla nii palju kui genitiivi lõppe, et aga genitiiv on tal elatiivikujuline, siis väidab ta, et rohkematel deklinatsioonidel pole mõtet, kuna muutub üksnes vokaal, konsonandid jäävad samaks. Esimese tartukeelse grammatika autori Johann Gutsloff'i arvates on eesti keeles deklinatsioon kerge, "sest noomenid lõpevad igas vastavas käändes enamasti ühesuguselt". Gutsloff lähtub käänamise õpetamisel nominatiivist ja annab reegleid tänapäevases mõistes genitiivi (mida Gutsloff nimetab rektiiviks) vokaali leidmise ning tüve muutuste genereerimise jaoks. Nii väidab ta näiteks, et kui nominatiiv lõpeb vokaaliga *a, e, i, o* või *u*, on see tüvevokaal ja samas ka rektiivi käändelõpp, nii et rektiiv ja nominatiiv on ühesugused; *ne*-sõnade rektiiv on *-se* või *-tse* (*Hobbese, Kullaze*) mõnedel *e*-lõpulistel kahesilbilistel võib *e* kõrval olla ka *-da* (*Höbbe, rektiiv Höbbe ja Höbbeda*); klusiilid *b, d, g, k, t* ja sõnalõpuline *s* kaovad rektiivis, kui neile eelneb konsonant (*Kuld, r Kulla; hirs, r hirre*) jne. Ta annab reegleid näiteks ka konsonandiga lõppevate sõnade rektiivi lõpu ehk tüvevokaali leidmiseks: *b* liitvat endaga *a* (*parramb, r parramba*), *d* liitvat endaga *a* (*Pörmand, r Pörmanda*), *k* liitvat *u* (*kaswandick, r kaswandicku*), *m* liitvat *a* (*Surm, r Surma*), mõnikord aga hoopis *u* (*Arm, r armu*). Noomeni käänamise näiteparadigmad on *a-*, *e-*, *i-* ja *u*-lõpulise rektiiviga sõnadest. Verbikonjugatsioone on Gutsloff'i arvates eesti keeles vaid üks; verbi pööramist kirjeldab ta *ma*-infinitiivist lähtuvalt, andes taas reegleid vormistiku moodustamiseks ja tüve muutusteks. Nii Stahlil kui ka Gutsloff'il leidub lisaks viiteid keeleuususele kui õpiallikale.

Muidugi ei arva ma, et peaksime tagasi pöörduma sajanditaguste grammatikate keelekirjeldusviiside juurde. Ent mõningaid sümfaatseid jooni nende kui eesti keele võõrkeeleõpetuseks mõeldud abivahendite juures tasuks tähele panna: lihtsus, algvormist lähtumine, uususele kui täiendavale infoallikale viitamine.

Tänapäevaste õpikute puhul, mis on mõeldud eesti keele võõrkeeleõppeks, on mind kõige rohkem häirinud see, et neis klassifitseeritakse verbid ja noomenid iga uue morfoloogilise kategooria puhul uutmoodi ümber. Näiteks Reet Kasiku teenekas "Hakkame rääkima" (1. trükk Turku 1991), mis on mõeldud soomlastele eesti keele algete õpetamiseks ja milles on kiiduväärsel kombel püütud toetuda eesti ja soome keele ühisjoontele, esitab verbi muutvormide õpetamisel kaheksa eri viisi samade verbide rühmitamiseks: seoses *da*-infinitiivi tutvustamisega on verbid rühmitatud ühel teatud viisil, seoses preesensiga teisel viisil, seoses *ma*-infinitiiviga kolmandal viisil, imperfekti jaatavate vormidega seoses neljandal, imperfekti eitavate vormidega seoses viiendal viisil jne. Sama nähtus, ainult veelgi keerulisemal kujul, esineb noomenite puhul: noomeni morfoloogia ongi ju verbiga võrreldes keerulisem.

Küllap meist igapähele on oma võtmed süsteemi loomiseks. Tutvustan järgnevas oma muutkondade süsteemi, mida olen mitmeid aastaid kasutanud soome tudengitele eesti käänamist-pöörämist õpetades. Päril hästi on praktikas töötanud verbide klassifikatsioon (vt tabel 1). Siin on liigitusaluseks võetud kõigepealt *i-* ja *si-*imperfekt, seejärel aga *da-*infinitiivi tunnus ja ja verbi tüve iseloom (silpide arv, astmevaheldusnähtused jm) Esitus mahub kahepoolse paljundusena ühele A4 lehele, seda on hea kaasas kanda ning tarvidusel sealt näpuga järke ajada.

Umbes samasugune liigitus on mul olemas ka noomeni jaoks, kuid see on keerulisem ja ei ole praktikas eriti hästi töötanud, vajab veel läbimõtlemit.

Edasiarendusena olen mõelnud võtta kasutusele numbrite asemel mingid sõnad, mis isegi ei pruugi olla tüüpsõnad, vaid midagi humoristlikku, näiteks looma- või linnuriigist. Kuidas oleks näiteks hundiverbid, rebaseverbid, karuverbid, jäneseverbid, siiliverbid ja eesliverbid?

Tabel 1

Verbide pööramine

1. *i-*imperfekti verbid

1.1.

olla, olen		olin, ei olnud	
tulla, tulen		tulin, ei tulnud	
panna, panen		panin, ei pannud	
surra, suren		surin, ei surnud	
pesta, pesen		pesin, ei pesnud	
teha, teen		tegin, ei teinud	
näha, näen		nägin, ei näinud	
pidada, pean		pidin, ei pidanud	
ma tulen		ma tulin	
sa tuled		sa tulid	
ta tuleb	ei tule	ta tuli	ei tulnud
me tuleme		me tulime	
te tulete		te tulite	
nad tulevad		nad tulid	

1.2.

süüa, süün		süüin, ei süüinud
juua, joon		jüün, ei jüünud
lüüa, löön		lüün, ei löönud
luua, loon		lüün, ei loonud
tuua, toon		tüün, ei toonud
saada, saan		süün, ei süüinud
jääda, jään		jüün, ei jüünud

ma söön
sa sööd
ta sööb ei söö
me sööme
te sööte
nad söövad

ma sõin
sa sõid
ta sõi ei söönud
me sõime
te sõite
nad sõid

2. si-imperfekti verbid

2.1.

elada, elan
asuda, asun
avada, avan
paluda, palun
täna, tänan
töötada, töötan
magada, magan
ööbida, ööbin
mööduda, möödun
muutuda, muutun
istuda, istun
reisida, reisin
küsida, küsin
mängida, mängin
meeldida, meeldin
ujuda, ujun
tutvuda, tutvun

kirjutada, kirjutan
jalutada, jalutan
jutustada, jutustan
joonistada, joonistan
suusatada, suusatan
ehitada, ehitan
lõpetada, lõpetan
mäletada, mäletan
koristada, koristan
riietuda, riietun

elasin, ei elanud
asusin, ei asunud
avasin, ei avanud
palusin, ei palunud
tänasin, ei tänanud
töötasin, ei töötanud
magasin, ei maganud
ööbisin, ei ööbinud
möödusin, ei möödunud
muutusin, ei muutunud
istusin, ei istunud
reisisin, ei reisinud
küsisin, ei küsinud
mängisin, ei mänginud
meeldisin, ei meeldinud
ujusin, ei ujunud
tutvusin, ei tutvunud

kirjutasin, ei kirjutanud
jalutasin, ei jalutanud
jutustasin, ei jutustanud
joonistasin, ei joonistanud
suusatasin, ei suusatanud
ehitasin, ei ehitanud
lõpetasin, ei lõpetanud
mäletasin, ei mäletanud
koristasin, ei koristanud
riietusin, ei riietunud

viia, viin
müüa, müün
käia, käin

viisin, ei viinud
müüsin, ei müünud
käisin, ei käinud

ma kirjutan
sa kirjutad
ta kirjutab ei kirjuta
me kirjutame
te kirjutate
nad kirjutavad

ma kirjutasin
sa kirjutasid
ta kirjutas ei kirjutanud
me kirjutasime
te kirjutasite
nad kirjutasid

2.2.

lugeda, loen
kaduda, kaon
tõlkida, tõlgin
õppida, õpin
rääkida, räägin
kukkuda, kukun
kõndida, kõnnin
süüda, sünnin
mahtuda, mahun

ma loen
sa loed
ta loeb ei loe
me loeme
te loete
nad loevad

lugesin, ei lugenud
kadusin, ei kadunud
tõlkisin, ei tõlkinud
õppisin, ei õppinud
rääkisin, ei rääkinud
kukkusin, ei kukkunud
kõndisin, ei kõnninud
süüdisin, ei süüdinud
mahtusin, ei mahtunud

ma lugesin
sa lugesid
ta luges ei lugenud
me lugesime
te lugesite
nad lugesid

2.3.

vaadata, vaatan
oodata, ootan
aidata, aitan
puhata, puhkan
kohata, kohtan
lõigata, lõikan
lennata, lendan
raisata, raiskan
hakata, hakkam
alata, alan
kuulata, kuulan
laenata, laenan

ma aitan
sa aitad
ta aitab ei aita
me aitame
te aitate
nad aitavad

vaatasin, ei vaadanud
ootasin, ei oodanud
aitasin, ei aidanud
puhkasin, ei puhanud
kohtasin, ei kohanud
lõikasin, ei lõiganud
lendasin, ei lennanud
raiskasin, ei raisanud
hakkasin, ei hakanud
algasin, ei alanud
kuulasin, ei kuulanud
laenasin, ei laenanud

ma aitasin
sa aitasid
ta aitas ei aidanud
me aitasime
te aitasite
nad aitasid

2.4.

õmmelda, õmblen
võrrelda, võrdlen
kahelda, kahtlen
kaubelda, kauplen
võistelda, võistlen
vestelda, vestlen
ütelda (öelda), ütlen
mõtelda (mõelda), mõtlen

õmblesin, ei õmmelnud
võrdlesin, ei võrrelnud
kahtlesin, ei kahelnud
kauplesin, ei kaubelnud
võistlesin, ei võistelnud
vestlesin, ei vestelnud
ütlesin, ei ütelnud (ei öelnud)
mõtlesin, ei mõtelnud (ei mõelnud)

ma õmblen
sa õmbled
ta õmbleb ei õmble
me õmbleme
te õmblete
nad õmblevad

2.5.

sõita, sõidan
võtta, võtan
saata, saadan
keeta, keedan
võita, võidan
paista, paistan
katta, katan
jõuda, jõuan
anda, annan
tahta, tahan
tunda, tunnen
teada, tean
leida, leian
seista, seisan
tõusta, tõusen
joosta, jooksen
maksta, maksan

kuulda, kuulen
naerda, naeran
laulda, laulan

ma annan
sa annad
ta annab
me anname
te annate
nad annavad
ei anna

2.6.

minna, lähen

ma õmblesin
sa õmblesid
ta õmbles ei õmmelnud
me õmblesime
te õmblesite
nad õmblesid

sõitsin, ei sõitnud
võtsin, ei võtnud
saatsin, ei saatnud
keetsin, ei keetnud
võitsin, ei võitnud
paistsin, ei paistnud
katsin, ei katnud
jõudsin, ei jõudnud
andsin, ei andnud
tahtsin, ei tahtnud
tundsin, ei tundnud
teadsin, ei teadnud
leidsin, ei leidnud
seisin, ei seisnud
tõusin, ei tõusnud
jooksin, ei jooksnud
maksin, ei maksnud

kuulsin, ei kuulnud
naersin, ei naernud
laulsin, ei laulnud

ma andsin
sa andsid
ta andis
me andsime
te andsite
nad andsid
ei andnud

läksin, ei läinud

KEELE JA KULTUURI INTEGREERITUD ÕPETAMINE

Maarja Must

Tartu Ülikool

Käesoleva artikli teemaks on keele ja kultuuri integreeritud õpetamine. Oma artiklis olen aluseks võtnud põhiliselt kolm raamatut:

- 1) Hille Pajupuu käsiraamat „Kuidas kohaneda võõras kultuuris“ (2001),
- 2) Artiklitekogumik „Culture Bound“ (1986),
- 3) Richard D.Lewis’ e „Kultuuridevahelised erinevused“ (2003).

Artikkel on jaotatud laias laastus kaheks. Esimeses teoreetilises osas räägitakse kõigepealt keelest, mõttest ja kultuurist üldisemalt, teises osas analüüsin natuke eri kultuuride sarnasusi ja rohkem küll erinevusi ning kolmandaks vaatleks asja lähtudes klassiruumist. See jaotus pärineb mainitud artiklitekogumikust. Lõpetuseks räägiksin paari sõnaga oma magistripjektist ja sellest, mil moel olen seal üritanud keelt ja kultuuri kombineerida.

Ka teadlastel on tekkinud huvi keele ja kultuuri seoste vastu. Artiklid selles vallas hakkasid ilmuma juba kuuekümnendatel, tõsisematest uuringutest saab rääkida alates kaheksakümnendatest, tänapäeval lähevad uuringud täie hooga edasi.

Sissejuhatuses veel nii palju, et keelt õpetades ei saa me mööda minna vajadusest õpetada ka seda kõneleva rahva kultuurilist omapära. Vastasel juhul võib kõnelejal juhtuda üpris lõbusaid seiku või ka mitte nii lõbusaid. Võtame näiteks itaallase, kes hakkaks juba esimesel kohtumisel tagasihoidlikku ja reserveeritud eestlast põsemusidega üle külvama. Küllap me selle situatsiooni üle elaks, aga imelik on lõpuks mõlemal.

Teise keele ja kultuuri õppimise puhul tuleb eristada erinevaid keeleõppimiskontekste:

- a) teise keele ja kultuuri õppija õpitavas kultuurikeskkonnas, nt eestlane Saksamaal;
- b) teise keele õppija kultuuris, kus õpitav keel on teise keelena kasutusel hariduses, majanduses, valitsusasutustes vm, nt inglise keel Filipiinidel;
- c) võõrkeele õppimine ehk mittekohaliku keele õppimine oma kultuuris, nt eestlane õpib Eestis saksa keelt.

I. Seda, mis on keel ja mõtlemine, me ilmselt defineerima ei pea, kuid proovgem defineerida, mis on kultuur. See on üpris raske. On öeldud, et kultuur on õpitud käitumismallide integreeritud süsteem.

Õpitud - elu jooksul või mingi aja jooksul omandatud.

Käitumismall - kuidas käituda eri situatsioonis.

Integreeritud - mallid on omavahel seotud.

Üldises mõttes on kultuur elamise viis (*way of life*), sisaldades kõike: mõtteid, ütlust, tegusid, sh ka kumbed, esemed, suhtumist ja tundeid. Kultuur on õpitud ja seda antakse edasi põlvest põlve.

Üldiselt võib öelda, et keel, mõte ja kultuur on omavahel tihedalt seotud ja mõjutavad teineteist, ükski neist ei saa eksisteerida ilma teisteta. Teise keele õppijad ei saa samuti seda fakti ignoreerida ja nad peavad oma keeleõpingutesse lülitama ka

kultuurikomponendi. Vahel pole see väga lihtne, sest igal keelel on nõ oma ego (Alexander Guiora). Teise keele õppimine tähendab teise identiteedi omandamist teatud respektiga, s.o nagu teise isiksuse lisandumine oma minale. Mõnikord võib see minna nii kaugele, et inimene hakkab teise rahvuse esindajat matkima, nt õppides prantsuse keelt ka prantsusepäraselt rääkima, flirtima. Oma tavapärasel miljöös ei teeks ta midagi sellist. Autorid toovad sisse termini *acculturation* (kohanemine teises kultuuris), st astmelist teise kultuuri omandamist oma sünnipärasest identiteeti hülgamata. See, kui palju keegi end kohandada laseb, sõltub omakorda inimese enda psühholoogilisest tasakaalust ja esimese ehk emakeele egost. Kohanemisprotsessi on väga mitmed autorid erinevalt jaganud. Näiteks William Actoni ja Judith Walkeri järgi on kohanemisprotsessil neli staadiumi:

1. Turist (*tourist*) - varajane faas, mil uus kultuur on enamasti täiesti mitteaktsepteeritav. Räägitavat keelt võiks kirjeldada kui vestmiku keelt. Õppur kasutab vaid emakeele strateegiaid.
2. Ellujääja (*survivor*) - keelekasutus ja arusaamine piirduvad funktsionaalse tasandiga, selle faasi peab läbima igauks, kes tahab saada kompetentseks keelekõnelejaks. Keelt võiks iseloomustada kui pidžinit.
3. Immigrant (*immigrant*) - sellesse staadiumisse ei jõua mitte kõik, vaid üksnes need, kes võtavad vaevaks teises kultuuris elamise ja töötamise.
4. Kodakondne (*citizen*) - selles staadiumis saavutatakse peaaegu võrdväärne tase emakeelsetega. See on tase, kus on omandatud nii keele kui ka kultuuri peensused, kus žestid ja hääldus on täiesti sarnased emakeelsete kõnelejadega.

Seega esimese kahe staadiumis jääb õppija seotuks oma algse identiteediga, kuid kahe viimases faasis omandab ta autonoomse teise identiteedi.

Sarnane sellele on ka Sinclairi jaotus:

- 1) turisti faas – *touristic*,
- 2) adrenaliini faas – *adrenaline*,
- 3) tühjuse faas – *emptiness*
- 4) mugavuse faas – *comformist*,
- 5) kohanemise faas – *assimilation*.

Hille Pajupuu esitab oma raamatus järgmise jaotuse :

1. Algusinnustus - uudsus veetleb, imetus ja uudishimu, rutiini pole, kodumaa ununeb. Kestab nädalast paari kuuni.
2. Pettumus ja kaitsemehhanismid - keeleoskus ei arene enam nii innukalt edasi, tekivad suhtlemisraskused. Inimeste teistsugune käitumine tekitab hämmingut. Tekib abitustunne ja viha. Aitaks teadmiste hankimine, aga selle asemel hakkab inimene tihti abi otsima kaitsemehhanismidest: loetakse palju, kuulatakse muusikat. Ühesõnaga tehakse seda, mis ei nõua teiste inimestega kokkupuutumist.
3. Olukorraga leppimine - inimene hakkab toibuma ja püüab iseennast muuta. Areneb sõnavara ja mitteverbaalne keeleoskus. Raskused pole veel möödas, kuid juba on märgata positiivsemat suhtumist olukorda. Inimene püüab jäljendada kohalikke kõiges. Saadakse roomlasemaks kui roomlane ise, on keegi kuulus mees öelnud. Teine äärmus on suhtlemine ainult oma kaasmaalastega või teiste välismaalastega - nii on hea kritiseerida kõike. Sellisel juhul ähvardab dekulturnatsioonioht – oht muutuda juurtetuks.

4. Kohanemine - inimene on õppinud nautima teist kultuuri ja tunneb end seal nagu kodus. Ta on omandanud uued mängureeglid ja oskab neid sihipäraselt kasutada.

Kõigi nende jaotuste algstaadiume võib iseloomustada terminitega *kultuurišokk* ja *sotsiaalne distants*. Vaatlemegi lähemalt esimest neist. Kultuurišokk on tegelikult täiesti tavaline kogemus inimese jaoks, kes õpib keelt teises ühiskonnas. Kultuurišokki võib defineerida kui stressi ja pingeseisundit, mille põhjustab tuttavate märkide ja tähenduste kadumine sotsiaalses suhtluses. Kultuurišokk on nagu identiteedikriis. Õpilane on kurb, teda vaevavad üksindus ja koduigatsus. Mõne inimese puhul võib see kesta kuu, teise puhul koguni aasta. Inimene haletseb end, tunneb, et teda ei mõisteta. Tema algne eufooria on kadunud. Alles kolmandas järgus hakkab ta toibuma, osa probleeme kaob, osa jääb, kuid võõrast kultuuri hakatakse juba aktsepteerima. Kultuurišoki neljandas järgus inimene nõo paraneb täielikult. Ta saab tagasi enesekindluse ja võib isegi assimileeruda. Sellisel juhul ootab teda tagasi koju pöördudes ees uus kultuurišokk.

Paraku ei saa kultuurišokki vaksineerimise teel ennetada. Õpetaja roll on siin olla justkui psühhoterapeut, aitamaks õppijal liikuda läbi eri kohanemisetappide. Samas on selge, et eri kontekstides on see erineva raskusastmega. Kõige raskem on neil, kes peavad keelt õppima võõras kultuuris, kuna nad peavad korraga hakkama saama võõras keeles ja võõras kultuuris. Kõige kergem on aga võõrkeele õppijail, sest nende põhjused keele õppimiseks on hoopis teised: mõni tahab saada ülikoolis punkte, mõni lugeda erialast kirjandust võõrkeeles, mõni hiljem õpitud keeles suhelda. Õpetaja peab aitama õpilasel valutult ühest etapist teise liikuda. Mitte mingil juhul ei tohi vahele jätta valulikke teist etappi ja jõuga edasi tormata. Viha, frustratsioon ja abitus on tõelised tunded, mida ei saa eitada. Õpetaja peaks aitama õpilasel mõista nende tunnete põhjusi ja neid väljendada.

Nüüd sotsiaalse distantsi juurde. See kätkeb endas kahe kultuuri kognitiivset ja afektiivset lähedust, mille vahel tekib kontakt läbi keeleõppija. *Distants* on siin abstraktses tähenduses, näitamaks kahe kultuuri erinevust. Kusjuures mida suurem on sotsiaalne distants, seda suuremad raskused tekivad õpilasel teise keele või võõrkeele õppimisel, ja vastupidi. Sotsiaalse distantsi puhul saab rääkida ka keele nn heast ja halvast õpituatsioonist.

Halb õpituatsioon on see, kus teise keele õppijad näevad sihtkeelt dominantseks ja suhted kahe kultuuri vahel on negatiivsed. Sihtkeele õppijad kavatsevad seda keelt kasutada üksnes vähe või lühikese aja jooksul, nt indiaanlased Ameerikas, osalt ka venelased Eestis.

Hea keeleõppesituatsioon on see, kus teine keel (sihtkeel) ei ole domineeriv õppuri emakeele suhtes ja mõlemad kultuurid püüdleavad assimileerumise või vähemalt täieliku kohanemise poole. Nad on omavahel positiivsetes suhetes ning keeleõppijad kavatsevad keelt kasutada pika aja jooksul. Sotsiaalne distants on antud juhul minimaalne, nt Ameerikast Iisraeli emigreerunud juudid.

Loomulikult on iga inimene individuaalne ja seetõttu on vaja rääkida ka nn tegelikust sotsiaalsest distantsist ehk, nagu selle teooria autor William Acton ise nimetab, tajutud sotsiaalsest distantsist. Selle väljaselgitamiseks on isegi koostatud spetsiaalne küsimustik, milles uuritakse inimese seisukohti eri mõistete suhtes (nt lahtus, sotsialism, politseinik).

Küsimused on jagatud kolme kategooriasse:

- 1) distants inimese ja tema kaasmaalaste vahel üldiselt,
- 2) distants inimese enda ja sihtkeele kõnelejate vahel üldiselt,
- 3) distants inimese kaasmaalaste ja sihtkeele kõnelejate vahel.

Kui õppur tajub end kas siht- või oma kultuurile liiga lähedal või liiga kaugel, langeb ta nõrkhaldade keeleõppijate gruppi. Edukas keeleõppija on aga see, kes säilitab teatava distantsi oma ja sihtkultuuri vahel.

II. Millised on kultuuridevahelised erinevused ja milles need väljenduvad? Võõrkeeleõpetaja jaoks on väga tähtis tunda erinevaid kultuure, et teha keeleõppimisprotsess meeldivamaks ja efektiivsemaks.

On loomulik, et inimene kannab oma harjumusi ja kombeid üle ka õpitavasse kultuuri, seetõttu saame me kahte kultuuri võrreldes ette ennustada tõenäoliselt üles kerkivaid probleeme ja kitsaskohti.

Toogem mõned näited: hispaanlaste jaoks on härjavõitlus täiesti tavaline asi. Meie siin aga võime mõelda, et on kohutav süütut looma rahva löbustamiseks õrritada ja lõpuks tappa ning selle üle veel rõõmustada. Et härjavõitlust mõista, on vaja tunda tagamaid. Neid tundmata võib hispaanlasi väga jõhkrateks pidada.

Või siis näide teisest vallast: meie jaoks on tavaline juua toidu kõrvale piima, seevastu veini juuakse enamasti mingil erilisel puhul. Itaalias ja Prantsusmaal ei joo aga keegi toidu kõrvale piima, veini joomine on aga normaalne. Või võrrelge inglise hommikusööki ja meie oma. Neid näiteid võiks tuua lõputult. Iva on aga selles, et kuigi mõiste, nt *hommikusöök*, on üks ja sama, on selle sisu erinev ja see tekitabki probleeme.

Kultuuridevahelisi erinevusi võib lisaks tavaelule märgata teistelgi tasanditel. Tuntud Hollandi kultuuriuuriija Geert Hofstede kirjeldab neid kultuurisibula abil. Sibula tuumaks on väärtused nagu näiteks headus halva vastandina, ebaloomulik loomuliku vastandina jms. Liikudes väljapoole on järgmiseks kihiks rituaalid, nt tervitamine, aga ka sotsiaalsed toimingud nagu pulmad ja matused. Edasi on kangelaste tasand, nt televisiooni kaudu tuttavad näitlejad, sportlased, nii elavad kui ka surnud. Välimise kihi moodustavad sümbolid: riietus, soeng, ent need vahetuvad pidevalt.

Märkamaks kultuurierinevusi, on vaja nii enda kui ka teist kultuuri tunda, isegi kui see tundub väga sarnane, ikkagi võivad tekkida arusaamatused. Kultuuridevahelise suhtluse sarnasusi ja erinevusi on võimalik seletada kultuuridimensioonide abil. Siin on Hofstede kõige levinumad dimensioonid:

1. Individualism - kollektivism . Individuaalsed on need kultuurid, kus indiviidi huvisid peetakse rühma omadest olulisemaks, kollektivistlikud aga need, kus olulisemad on rühma huvid. Igas kultuuris leidub mõlemat, aga üks siiski domineerib. Enamik maailma maid on kollektivistlikud: Venezuela, Guatemala; Euroopa riikidest Portugal, Kreeka, Türgi; mingil määral Hispaania ja Prantsusmaa. Individualistlikud on USA, Austraalia, Kanada, Holland, Saksamaa, Põhjamaad, ka Eesti. Individualistlikus kultuuris valitseb *mina*-identiteet. Hoolt kantakse vaid enda ja lähimate pereliikmete eest. Kollektivistlikus ehk *meie*-kultuuris on levinud suurpered ja perele peab olema truu.

2. Võimudistants - eri kultuurides suhtutakse erinevalt ka võimu. On maid, kus ebavõrdsust võetakse loomulikuna - need on suure võimudistantsiga kultuurid, ja on maid, kus arvatakse, et kõik inimesed on võrdsed - need on väikse võimudistantsiga kultuurid. Suure võimudistantsiga kultuuris on õpetajal kõva sõna, klassis valitseb range kord, õpetaja annab loa rääkimiseks, kehaline karistus on normaalne.
3. Väikese võimudistantsiga kultuuris on õpilane ja õpetaja võrdsed ja kohtlevad üksteist vastavalt. Neid erinevusi võiks tuua ka töötasandil. Suure võimudistantsiga riikidest võiks tuua näiteks Prantsusmaa, Itaalia, Kreeka, Belgia, loomulikult Ladina-Ameerika, Aasia ja Araabia riigid. Väike võimudistants on Eestis, Saksamaal, Põhjamaades, Kanadas ja Ameerikas.
4. Ebakindluse talumine - on ebakindlust tõrjuvad kultuurid ja ebakindlust taluvad kultuurid. Ebakindlust taluvas kultuuris on see elu loomulik osa ja elu tuleb võtta sellisena, nagu ta on. Stressi on vähe ja laiselda on väga tore. Erinevuste suhtes ollakse salliv. Ebakindlas ühiskonnas aga tekitab ebakindlus ohutunde ja selle vastu tuleb võidelda. Stressi on seega palju ja inimene sunnib end sisemiselt kõvasti takka. Erinevustesse suhtutakse põlglikult või vähemalt kahtlevalt. Esimesse kategooriasse kuuluvad taas Kreeka, Portugal, Hispaania, Prantsusmaa, ka Jaapan, teise Kanada, Ameerika, enamik Põhjamaid, India. Eesti on aga kuskil vahepeal, samuti Saksamaa ja Soome.
5. Maskuliinsus - feminiinsus. Feminiinsed kultuurid on need, kus sugudevahelised piirid on hägused, mõlemad sugupooled võivad olla nõrgad, tagasihoidlikud, võivad tegeleda perega. Maskuliinses kultuuris on sugudevahelised piirid teravad ja rollikäitumine on selgelt eristunud. Mees on tugev, ettevõtlik, materialistlik. Naine aga kodune ja tagasihoidlik. Maskuliinse kultuuri õpetaja on andekas, pädev, omab akadeemilist kraadi, feminiinse kultuuri õpetaja on sõbralik ja suurepärase suhtleja. Eriti torkavad maskuliinsus ja feminiinsus silma töösuhetes. Maskuliinses kultuuris hinnatakse edukust töös. Feminiinses kultuuris on esikohal pere, mis on püha ja puutumatu. Näited: maskuliinsed on Austria, Itaalia, Mehhiko, Šveits, feminiinsed Soome, Taani, Holland, Norra, Rootsi; Eesti on viimasel ajal muutunud pigem maskuliinseks.

Mööda ei saa minna ka ajadimensioonist. See võib olla suurte arusaamatuste põhjustaja. Itaalias olles veendusin, et itaallased ei tunne ju üldse kella! Suurim *mañana*-rahvas on aga ilmselt mehhiklased. Ajakäsitlust võib liigitada monokroonseks ja polükroonseks. Monokroonne aeg keskendub ühele asjale korraga, on lineaarne, aeg on jagatud segmentideks (lõikudeks). Sellised inimesed armastavad kindlate kellaaegadega päevakava ja ajast kõrvalekalded ei meeldi neile. Polükroonse aja inimesed aga teevad mitut asja korraga, aega kujutatakse tsüklilise spiraalina. See aeg on inimsuheteskne, töö ja isikliku aja vahel ei tehta erilist vahet. Inimesed ja suhted on alati esikohal. Hilineme sellises kultuuris on tavaline, ootuspärane ja seda ei panda pahaks. Küll aga panevad seda pahaks monokroonse aja inimesed. Edward Hall on eristanud viit hilinemisintervalli:

- 1) pobise-midagi-vabanduseks aeg,
- 2) tagasihoidlikku vabandamist nõudev aeg,

- 3) kergelt solvav aeg,
- 4) ebaviisakas aeg
- 5) jõhkralt solvav aeg.

Polükroonses ajas ei vabandata ka tunniajase hilinemise puhul! Tõmmates paralleele eelmise käsitlusega võib laias laastus öelda, et monokroonne aeg on maskuliinne ja polükroonneaeg feminiinne. Monokroonse ajaga riigid on Saksamaa, Inglismaa, Skandinaavia, ka Eesti. Polükroonse jaga lisaks mainitud itaallastele ka hispaanlased, kreeklased, prantslased, hiinlased, jaapanlased, ladinaameeriklased, araablased ja aafriklased.

Lisaks ajale oleks tarvis rääkida ka mitteverbaalsest suhtlemisest. See omandatakse tavaliselt oma kultuurikeskkonnas ning sellest ei olda isegi teadlik. Sageli on aga just mitteverbaalne suhtlemine mittemõistmise põhjuseks. Siia alla käivad nii prosoodilised elemendid (kõne valjudus, rõhk, pilk, katsumine, distants), aga ka nõ objektide keel (riietus, märgid, ehted) ja väliskeskkonna keel (värvid, valgus, arhitektuur, ruum, suund).

Kõige võimsam mitteverbaalne vahend on kindlasti juba nimetatud pilk. Pilgule omistatakse tavaliselt oma kultuurikeskkonnaga sarnast tähendust, ent teises kultuuris võib see hoopis erinev olla. Eriti tekitab see vääritimõistmist meeste ja naiste vahel. Mõnes kultuuris jälgitakse pilku eriti pingsalt, sest see võib olla ainus vahend väljendamaks raevu, viha, häbi või ka huvi vastassugupoole vastu. Sellepärast peabki neid märke hästi tundma, kuid nende õppimine on raske ja nõuab suurt huvi ning taht.

Siinkohal oleks paslik rääkida ka ruumisuhetest. Inimese ruumikäitumine johtub samuti kultuurist, kuigi seda pannakse tähele alles siis, kui see kuidagi häirima hakkab. Mõnesid ruumiga seotud käitumismalle ei suudagi vahel teise kultuuri inimene omaks võtta.

Edward Hall on jaotanud ruumi järgnevalt:

1. Püsiv ruum - majad, teed, mis kokku moodustavad mingi linna, küla vms. Igal majal on number, ka Jaapanis on majadel numbrid, aga need antakse ehitamise järjekorras. Kohe segadus valmis meie jaoks!
2. Osaliselt püsiv ruum - mööbel. Olete märganud, et eestlane istub laua taha enamasti ikka teisega vastamisi, ladinaameeriklane aga alati kõrvuti. Juba mööbel on nii paigutatud. Ameeriklastel on tavaliselt kerge mööbel, mida on hea vastavalt vajadusele ümber paigutada. Sakslastel aga on mööbelgi nagu põranda küljes kinni.
3. Muutuv ruum - inimestevaheline distants suhtluses. See jaguneb omakorda neljaks:
 - a) Intiimne distants - kuni 45 cm. Esineb inimeste vahel, kes tahavad olla kehalises kontaktis. Tunda on teise hingamine ja hääletoon on vaikne, peaaegu sosistav.
 - b) Isiklik distants - 45-120 cm. Mida lähemal ollakse, seda paremini teist tuntakse. Hääletoon on mõõdukas.
 - c) Sotsiaalne distants- 120-350 cm. Kehaline kontakt pole enam võimalik. Hääle on valjem. Sellelt kauguselt suhtlevad enamasti töökaaslased ja ka õpetaja ja õpilane.
 - d) Avalik distants - üle 350 cm. Kasutatakse suheldes publikuga. Hääle on vali, aga mitte karjuv.

Arusaamatused võivad tekkida, kui keegi rikub kellegi teise ruumivajadust. Distsants, mis ühes kultuuris on selgelt intiimse tähendusega, võib teises olla ka sotsiaalse tähendusega. Olete ju isegi tundnud, kui keegi ronib teile ebameeldivalt lähedale. Samas tundub lõunamaalastele imelik, see, et mõni tahabki kaugemale hoida, seda peetakse isegi solvavaks. Araablastel ja ladinaameeriklastel käib asja juurde ka kehaline kontakt, mis põhjamaistele eestlastele on üpris häiriv. Neid näiteid võib tuua veelgi. Selle osa lõpetuseks võib öelda, et kultuuridel on ka sarnaseid jooni, need taanduvad emotsioonidele ning väga vanadele traditsioonidele, nt tervitamisel embamine ja suudlemine või vähemalt kätlemine pole meilegi täiesti võõras ja see komme pärineb juba šimpansidelt. Samuti viha väljendamine miimikas, mis väljendub samamoodi nii pimedatel kui ka kurtidel, kes ometi ei saa seda teistelt õppida.

Kokkuvõtteks võib öelda, et keelt õpetades peaks kindlasti õpetatama ka mitteverbaalseid elemente, sest need mõjutavad suhtlemist ja süvendavad üksteisest arusaamist, olles nagu salajane kood või ridade vahelt lugemine. Seega on kinesteesia ehk liikumistaju õpetamine lausa vältimatu.

Edasi aga juba rohkem pedagoogika poole. Esmalt tuleb mainida, et erinevatel rahvustel on erinevad õpiharjumused. Üks asi on õppimine Euroopa ja Ameerika mõistes, teise asi aga nt Aasias või Aafrikas. Hiina õpilased võivad olla ülitöökad. Õpik on nende jaoks püha raamat. Nad tahavad teada pisimaidki grammatilisi nüansse ja võivad tundide kaupa sõnu pähe õppida. Tulemuseks on see, et keel on nende jaoks pigem objekt, kui suhtlusvahend. Erinevusi on ka eurooplaste seas. Loomulikult ei saa lõpmatult õpilastele vastu tulla ja teha vaid meelepärast, tuleb leida kompromisse.

Tuleme tagasi selle juurde, kuidas siis ikkagi kultuuri õpetada. Õpetaja peaks enda jaoks kõigepealt selgeks tegema mõned aspektid, mis aitavad kaasa interkultuuralse lähenemise tekkele keeles:

1. Igas keeles on idiomatilised väljendid, mida ei saa sõna-sõnalt tõlkida.
2. Hääletoon ja tugevus kannavad samuti tähendust.
3. Igas keeles on oma žestid, mis kannavad tähendust.
4. Igas keeles on oma grammatilised elemendid ja konstruktsioonid, mis annavad edasi ümbritsevat füüsilist maailma (nt eesti keeles tuleviku väljendamine).
5. Igal kultuuril on oma tabuteemad.
6. Igas keeles kõnetatakse inimest erinevalt, piirid selle vahel, millal öeldakse ees- ja millal perekonnanimi, võivad olla erinevad, samuti on suured erinevused sinatamises ja teietamises.

Keele õpetamiseks interkultuuralsest vaatepunktist lähtudes on mitmeid tehnikaid (Dunnett; Dubin ja Lezberg):

1. Nn probleemi lahendamise võte: õpilasele antakse probleem reaalsest elust, mille ta peab lahendama.
2. Nn kultuuri assimileerimise võte: õpilasele kirjeldatakse arusaamatust teise keele õppija ja emakeelse inimese vahel ning lastakse tal valida vastuste vahel, mis kujutavad endast nelja eri põhjendust kultuurilisest seisukohast lähtudes. Kui õpilane valib vale variandi, antakse talle lisainfot ja ta peab edasi otsima.
3. Ajurünnak, teemaks kultuurilised erinevused.
4. Rollimäng: õpilane võtab tüüpilise õpitava keele esindaja hoiaku.

Georg Hughesi järgi lisanduvad veel:

1. Nn kultuurikapsel - sarnane assimileerimisvõttele, kuid antud juhul pole see pelgalt lugemisülesanne, vaid õpetaja annab ise seletusi ja illustreerib ning visualiseerib neid.
2. Nn audiomotoorne võte - kuulamisülesanne, kus õpilane peab reageerima käsklustele, mis on koostatud lähtudes kultuurilisest eripäras.
3. Ajalehed - sellel teemal peatume hiljem pikemalt.
4. Muu meedia: filmid, slaidid, kõik, mis puudutab kultuuri.
5. Nn kultuurisaar (culture island): õpetaja riputab klassi seintele üles igasugu plakateid, postkaarte, saadaval võiksid olla igasugu voldikud ja reklaambukletid õpitavas keeles.

Kultuuri õppimiseks annab hea alguse see, kui lasta õpilastel vastata enda kohta mõnede küsimustele. See suunab neid olema tähelepanelik kultuuriliste erinevuste suhtes. Loomulikult ei luba algtasemel õpilaste keeletase vastata õpitavas keeles ja seda ei oodatagi, nad võivad vastata ka õppekeeles. Küsimused, mis aitavad valgustada kultuurilisi aspekte, oleksid järgmised (Brooks):

- 1) mida arvad oma perest?
- 2) kuidas käitud võhivõõraga?
- 3) kuidas kohtled külalist?
- 4) mida arvad vastassugupoolest?
- 5) kuidas vastad lapsele küsimuste kohta jumalast, sünnist, seksist?
- 6) kuidas suhtud vähemusgruppidesse?
- 7) mis on sinu suurim ambitsioon?
- 8) milliste organisatsioonide liige sa oled?

Need küsimused on autori arvates sobivad ka teismelistele koolis, sestap pakub Brooks välja ka rea küsimusi, mis on rohkem täiskasvanutele mõeldud ja institutsionaalset laadi:

- 1) mis koolis sa oled käinud?
- 2) milline on sinu maa riigikord?
- 3) kes teeb teie riigis seadusi?
- 4) milliseid väljaandeid saad osta?
- 5) mis rahasüsteem teil on?
- 6) millistes sõjaväeorganites võib või peab teenima?

Need küsimused käivitaksid huvitava diskussiooni, mis viib paratamatult selleni, et õpilased hakkavad ise neile asjadele väljaspool klassiruumi tähelepanu pöörama ja vastuseid otsima.

Kultuuri analüüsimiseks on mitmed autorid pakkunud välja oma teooria. Nt Hall'i kümne esimese sõnumi süsteem (*ten primary message system*). Siia kuuluvad suhtlemine, ühingud, elatusvahendid, biseksuaalsus, ruum, aeg, õppimine, mäng ehk huumor, kaitse (sh seadused, usk, meditsiin), eneserakendus (st töö). Kõik see kokku moodustab kultuurikaardi (*culture map*), mis annab võimaluse võrrelda oma ja sihtkultuuri. Selline kaart aitab õpetajal leida kohad, kus võib tekkida arusaamatusi või raskusi, tuues hästi esile just kontrastid.

Teine, nn Taylori ja Sørensoni mudel peaks õpilasel aitama kultuurist tervikliku pildi luua. Siin analüüsitavad kategooriad on tehnoloogia, majandus, organisatsioonid (nii sotsiaalsed kui ka poliitilised), maailmavaade (usk ja filosoofia), esteetika ja haridus. Kui Hall'i kultuurikaart oli abstraktne selles mõttes, et polnud koostatud ühegi konkreetse kultuuri peale mõeldes, siis Taylori ja Sørensoni mudel lähtub ameerika ja mehhiko kultuurierinevustest.

Lisaks kultuuriõpetamistehnikatele ja analüüsiteooriatele on erinevad autorid välja pakkunud rea teemasid, mida võiks kultuuri õpetamise eesmärgil keeleõppes kasutada (Brooks): tervitused, viisakusvormelid, folkloor, pühad, tähtpäevad, puhkus, mängud, muusika, koduloomad, sõprus, puhtus, sisustus, kosmeetika, meditsiin, kutsed ja kohtumised, liiklus, teadus, sport, meedia, raamatud, hovid, kool, kirjad, toitumine kodus ja väljas, teater, kino, muuseumid, maa- ja linnaelu erinevused, töö ja karjäär....

Õppides võõrkeelt määrab õpilaste arusaamade tekke paljuski see, milline on õpetaja arvamus nende teemade kohta ja milline on tema käitumine.

Kultuuriõpingutes saab kasutada ka ajalehte. Seda on põhjalikumalt uurinud Charles Blatchford, kes viis läbi kaheädalase eksperimentaalse *workshopi* vabatahtlikele ameerika tudengitele, aitamaks neil heita pilk oma kultuurile ja ennustada, mis võiks välismaalasest keeleõppijale ajalehes huvi pakkuda. Selle *workshopi* tulemusel leiti, et sobilik oleks kasutada järgmisi rubriike:

1. Kirjad nõ kellelegi. See annab teada, mis on need probleemid, millest inimesed räägivad pigem anonüümselt kui isiklikult pere või sõprade keskis. Siit selguvad ka tabuteemad, millest muidu ei räägita.
2. Horoskoop - mida inimesed ootavad ja loodavad tulevikult.
3. Esileht- milline info on väärt, et see paigutataks esilehele.
4. Kolumnid - mida toimetaja peab vajalikuks kommenteerida.
5. Kuulutused - saab järeldada paljutki, näiteks mis toimub kinnisvaraturul, milliste autodega põhiliselt sõidetakse, milliseid kursusi reklaamitakse, millist tõjõudu vajatakse jne.
6. Lugejakirjad, mis tavaliselt pole anonüümsed - mis põhjustab selliste kirjade kirjutamist, mida need väljendavad, kas nõustutakse ajalehe toimetajatega, väideldakse millegagi vms.

Ajaleht annab veel teisigi võimalusi - võib lasta õpilastel kirjutada kiri toimetusele, kuulutus, võrrelda erinevaid ajalehti või sama ajalehte erinevast perioodist. Õpetajale teeb selline õpetamisviis muidugi palju tööd juurde, aga annab ka kindlasti tulemusi.

Howard Nostrand on öelnud, et iga kultuuri puhul on oma teemad, mida peab õpetama ja neid ei ole rohkem kui 12. Prantsuse keele ja kultuuri puhul oleks need tema arvates järgmised:

- 1) elustiil,
- 2) intellektuaalsus,
- 3) individualism ja vabadus,
- 4) reaalsus ja praktiline meel,
- 5) seadused ja kord,
- 6) sotsiaalhoolekanne,

- 7) sõprus,
- 8) armastus,
- 9) perekond,
- 10) usk,
- 11) lojaalsus oma provintsile või regioonile,
- 12) patriotism ja isamaa.

Minu magistriprojekt seisneb 30tunnise eesti keele algkursuse koostamises neile välistudengitele, kes tahavad juba enne Eestisse tulekut õppida eesti keelt. Kursus toimub läbi interneti. Kokku koosneb see kümnest moodulist, mis jagunevad kolmeks *learning unit*iks ja kolmeks *practising unit*iks. Kuna sihtgrupp on üpris spetsiifiline ja keeletase algeeline ning meie projekti juurde kuulub ka ingliskeelne kultuurikomponent, jääb teemade ring, mida ma kasutada saan, üsna ahtaks.

Teemad, mille kaudu ma olen püüdnud esile tuua eestlaste kultuuri, oleksid järgmised:

1. Tervitamine (milliseid fraase kasutatakse, kuidas vastatakse).
2. Elukoht (Ülevaade elutingimustest: tudengite elu, eramaja, korter. Nädalavahetusel sõidavad paljud maale vanematekoju või suvilasse, kus saab ka käe mulla sisse pista).
3. Hommikusöök (Mida tavaliselt süüakse, juuakse).
4. Perekond (Kui suur on pere, kes sinna kuuluvad, millised on suhted perekonnas).
5. Hobid (Millega tegeletakse suvel, millega talvel, kindlasti on juttu suusatamisest, kelgutamisest ja uisutamisest).
6. Rahvameditsiin (Vahetustudeng jääb haigeks ja eesti sõbrad joodavad talle kuuma piima meega ja panevad jalga villased sokid jms).
7. Saun (Ilma selleta lihtsalt ei saa).
8. Jaanipäev ja jõulud (Kus ja kuidas tähistatakse, kellega ja mida tehakse).
9. *Small talk* (Tegelased on kohvikus ja peavad aega sisustama viisaka vestlusega).
10. Huumor (Otseselt pole seda esile toodud, aga see on sisse põimitud dialoogidesse. Selles on natuke eneseirooniat ja teise kallal nokkimist).

Kirjandus:

- Pajupuu, H.** 2001. Kuidas kohaneda võõras kultuuris. Tallinn.
Culture Bound. 1986. Cambridge: Cambridge University Press.
Lewis, R. D. 2003. Kultuuridevahelised erinevused. Tallinn: TEA.

KIRJUTAMINE KUI PROTSESS

Tiit Päeva

Tallinna Pedagoogikaülikool

Kirjutamine on töö nagu iga teinegi. Ameerika kirjanik Patrick Dennis on väitnud, et see pole raskem kui kraavikaevamine.

Kumma kahest valiksite teie? Kui kirjutamise, siis lugege edasi.

Kirjutamine on protsess.

Ka kogenud sulemeister kirjutab oma tekste mitu korda ümber. Meenutatagu siin näiteks Friedebert Tuglast või Lev Tolstoid! Viimistlemine tasub vaeva.

1. Materjali kogumine

Kas mäletate seda vellerismi: "Iga algus on raske," ütles varas ja varastas esiteks alasi.

Nii raske tööga pole mõtet alustada, kirjutama hakates jätke kõik nõuded kompositsiooni, mõtete loogilise järgnevuse ja sõnastuse kohta kõrvale ning kirjutage 10 - 15 min jooksul üles kõik see, mis teile teemaga seoses meelde tuleb - olen lugenud ... ,olen näinud ..., elasin ise läbi ... , mulle meenub ... ,jutustan loo... .

Kirjutamise kõige tähtsam, sageli ka kõige raskem osa on teemast mõtlemine ja mõtete esialgne kirjapanek.

Proovige

- kirjutada oma mõtteid järjest, pause tegemata;
- ühe sõna, fraasi või lausega;
- mitte seda üle lugeda, mida olete kirjutanud;
- mitte mõelda keelereeglitele, lausestusele jms;
- oma mõttejooksule piire mitte seada, ka esialgu kohatuna tunduv idee võib hiljem viljakaks osutuda.

Kui teid vaevab *tühja pea probleem*, siis vaadake lõiku materjali kogumise võimaluste kohta.

2. Teema piiritlemine. Esimese versiooni kirjutamine.

Ühte teksti ei mahu kõik, millest mõtlesite, seepärast lugege nüüd tähelepanelikult pealkirja (teemat) ning uurige

- milline sõnum on pealkirjas;
- kui lai on teema ulatus;
- milline on pealkirja laad (väide, küsimus, aforism vm);
- missugune on teie suhtumine pealkirjas avalduvasse.

Nüüd tõmmake halastamatult maha kõik see, mis on teemaga lõdvalt või ainult kaudselt seotud. Järelejäänust otsige üles kõige huvitavam(ad) ja perspektiivikam(ad) idee(d) ning hakake seda või neid arendama.

3. Materjali järjestamine. Esimene versioon.

MIDA?

- Mis on minu kirjutise tähtsaim sõnum?
- Mida tahan sellega öelda?
- Milliseid teadmisi, kogemusi ja näiteid mul selle kohta on?

MIKS?

- Mis on minu kirjutise eesmärk?
- Kas annan edasi teadmisi?
- Kas soovin muuta lugeja suhtumist või mõjutada tema seisukohti?
- Kas mõjutan tundeid?
- Kas pakun meelelahutust?

KELLELE?

- Kes on minu lugeja?
- Kas tekst on kõigile, teatud ringkonnale või teatud isikule lugemiseks?
- Kas lugeja on selle teemaga varem kokku puutunud?

Mõelge neile küsimustele, kui hakkate kirjutama mustandit (esimest varianti).

Vaadake kogutud materjal üle. Rühmitage ja järjestage see, laiendage teemat, lisage näiteid, tõmmake maha kõik ebaoluline, arendage õnnestunumaid lõike, mõelge sõnastusele. Esitage OMA seisukohti!

4. Valmiskirjutamine.

Nüüd oleks hea kirjutatud tekst häälega ette lugeda, et saada üldmuljet. Leiate võib-olla nüansse, mida parandada: mõni väide on jäänud põhjendamata, sissejuhatus või kokkuvõte ei rahulda, leidub sõnastuse ebatäpsust.

Alustada võib

- vastulausega
- hetkeolukorra kirjeldamisega
- küsimusega
- tsitaadiga
- kuuldud või loetud seisukohaga
- isikliku seisukohaga
- mälestuspildiga
- kirjandusliku näitega

Lõpetuseks sobib

- järeldus(ed)
- tähtsus
- lahendus(ed)
- oma seisukoht
- küsimus lugejale
- tsitaat
- põhiseisukohtade kordamine

5. Viimistlemine ja puhtand.

Viimistlemist võib alustada teksti häälega lugemisest. Hea, kui on ka kuulaja, kes saab öelda oma arvamuse. Sellest võib palju abi olla! Töö viimistlemisel jälgige üht külge (sõnastus, stiil vms) korraga. Ortograafia ja interpunktsioon jätke viimaseks, ent see ei tähenda, et neid võiks alahinnata.

Viimistlemisel jälgige

- sõnastust ja stiili
- keele ja stiili vastavust teksti žanrile
- lausestust
- isikupära

6. Materjali kogumise võimalusi.

a) Kuubimäng

KIRJELDA - vaadeldge kirjeldatavat objekti või teemat mitmest vaatepunktist, leidke võimalikult palju erinevaid aspekte.

VÕRDLE - kellega või millega saab kirjeldatavat objekti võrrelda? Mis on temas teistmoodi, mis sarnane?

ANALÜÜSI - mis on käsitletava objekti mõte, eesmärk või otstarve? Millistest osadest see koosneb?

SÜNTEESI - milliseid seoseid on võimalik luua objektist väljaspoole?

RAKENDA - kuidas saab objekti kasutada, mida saab sellega teha?

ARGUMENTEERI - põhjendage oma seisukohti poolt- ja vastuväidetega.

b) Heuristilised küsimused

KES?

- Kes on sellest rääkinud?
- Kes on autor?

MIDA?

- Mida ma enne selle kohta teadsin?
- Mida olen näinud või lugenud?

KUS?

- Kus võib sellega kokku puutuda?
- Kus avaldatakse?

MILLAL?

- Millal on seda käsitletud?
- Millal olen sellega kokku puutunud?

KUIDAS?

- Kuidas sellesse suhtuda?
- Kuidas seda probleemi lahendada?

MIKS?

- Miks seda probleemi käsitleda?
- Miks tuleb sellele lahendus leida?

c) Aristotelese 5 lähtekohta

DEFINEERIMINE

- Kuidas on see määratletud teatmeteostes?
- Milliste nähtuste rühma see kuulub?
- Mille poolest see erineb rühma teistest nähtustest?
- Kas selle tähendus on ajas muutunud?
- Millisteks osadeks võib selle jaotada?
- Mis on selle eeskujud?

VÕRDLEMINE

- Mis on sellega sarnane?
- Mis on sellest erinev?

SUHTED

- Mis selle põhjustas?
- Milline on selle mõju?
- Milline on selle tähendus?
- Miks see juhtus?
- Mis on selle tagajärjed?
- Mis juhtus enne seda, mis pärast?

ASJAOLUD

- Kas see on võimalik või võimatu?
- Millised asjaolud või olukorrad muudavad selle võimalikuks, võimatuks?
- Kui see algab, siis kuidas see lõpeb?
- Milline on selle tulevik?

TÕESTUSMATERJAL

- Mida on teised selle kohta väitnud?
- Kas ma tean selle kohta näiteid?
- Kas ma olen selle kohta midagi lugenud, kuulnud, näinud?
- Kas on seda võimalik teaduslikult uurida?

d) Mandala ja ideekaart

FONEETILISEST AKTSENDIST EESTI KEELES

Mart Rannut

Tallinna Pedagoogikaülikool

Sissejuhatus

Eestis pannakse tihti imeks, kui mõni mitte-eestlane, olgi siis venelane või muust rahvusest inimene räägib eesti keelt sama hästi kui eestlased ise. Põhjust imestamiseks tegelikult polegi: ei keel ega selle hääldatav väljund - kõne - sõltu ei rassist ega rahvusest, need tunnused ei ole seotud kõneorganitega. Vead, sealhulgas hääldusvead on tingitud sellest, et teisest rahvusest või rassist inimesed on harilikult teiskeelsed, neil on juba ära õpitud vähemasti üks teine keel, emakeel, millest pärit oskusi üritatakse rakendada ka eesti keeles kõnelemisel. Osaliselt see ka õnnestub, sest kõigil maailma loomulikel keeltel on väga suur ühisosa samaseid jooni, mis on määratletud keeleuniversaalidega. Lisaks sellele on emakeelel ja kõneldaval teisel keelel harilikult ka muid samaseid hääldusjooni. Ülejäänud osa, mis muukeelse inimese kõnes eesti keele häälduse moodi ei kõla, ongi aluseks aktsendi moodustamisele. Seega tuleb aktsendi mõistmiseks uurida keelte erinevusi ja vastastikust mõju.

20. sajandi viimased kümme aastat on Eesti taasiseseisvumise ning eesti keele staatuse järsu tõusu tulemusena muutnud eesti keele korporatiivse hoiaku avatuks. See on toonud kaasa murrangu, mis avaldub siin asuvate paljude mitte-eestlaste (eelkõige majanduslikus) huvis eesti keelt õppida (enamik prestiižseid töökohti on eestikeelsed!) ja osata (vastavalt 2000. aasta rahvaloendusandmetele oskab Eestis eesti keelt 168 000 muu emakeelega elanikku), samuti eesti keele oskuse järjest ulatuslikumas väärtustamises välismaal (nt Euroopa Liidu süsteemis ja välisülikoolides). See on suurendanud teiste keelte (ennekõike inglise) mõjusid eesti keeles, samas kui vene ja soome keel on mõjumeelteni taandunud. Rahvusvahelisuse mõju ilmneb nii sõnavaras kui ka eesti keele hääldamises, mis eriti noorema generatsiooni puhul ei vasta arusaamale traditsioonilisest eesti õigehääldusest. Samuti on suurenenud tolerants keelevigade, sealhulgas hääldusvigade suhtes.

Eesti-siseselt on praegune eesti keele õpimotivatsioon suures osas instrumentaalne, eesmärgiks keele õppimisest saadav kasu kas parema töökoha, laiemate edasiõppimisvõimaluste või Eesti kodakondsuse näol. Instrumentaalne motivatsioon ei nõua üldjuhul aktsendist lahtisaamist, sest enamik suhtlusest toimub koodide abil, mis eeldavad arusaamist (nt müüja-ostja suhtlus). Seetõttu on tegelik integratsioon olnud mõnevõrra piiratud, sest aktsent võib siiski tööjõu konkurentsis takistuseks kujuneda ja on ühiskonnas aluseks **meie/nemad** piiri tõmbamisel. Põhjuseks on olnud ka poliitilised möödapanekud: Eesti elanikkonna integratiivne motivatsioon vähenes järsult 90ndate keskpaiku (Vihalemm 99), põhjuseks tuleb tuua jälle integratiivse motivatsiooni pidurdamise. Poliitiliste loosungitega üritati integratsiooniprotsessis vähendada eesti keele õppimise vajadust ja asendada see keeleoskusest äralõigatud ühiskonnapädevusega (loosung *Enne meel, siis keel!*). 2000. aasta 1.septembrist hakati eesti keelt õpetama venekeelsetes lasteaedades ja koolides 1. klassist. See võimaldab suurendada integratiivset õpimotivatsiooni, sest nooremas eas on instrumentaalne motivatsioon

vähene. Integratsioon eeldab mõlemapoolset omaksvõttu, mille puhul eraldavad tunnused (nt foneetiline aktsent) ei domineeri ega võimalda vastaval alusel rühmade moodustamist.

Aktsent kui osa vahekeelest

Aktsent kui hälve on erinevus **õigehääldusest** - hääldusnormipärasusest. Viimane ei ole eesti keeles rangelt normeeritud, vaid kujutab endast *suulises ühiskeeles kujunenud tegelikke häälduseelistusi* (Kraut 2000: 11). Erinevusi esineb kõikidel keelelistel tasanditel, aga erinevalt foneetikast tehakse teiste tasandite süstemaatiliste vigade kõrvaldamiseks tööd. Foneetilise aktsendi esinemist isegi väga suures ulatuses veaks ei peeta, niikaua kui see otseselt suhtlust ei häiri. Seega on aktsendi esinemine osaliselt **ühiskonna suhtumise küsimus**, iseloomustades selle keelelist sallivust. Viimase kümne aasta jooksul on see eestlaste seas tunduvalt suurenenud, põhjuseks ühiskonna suurem avatus ning samaaegne moraalne võimu suurenemine aktsendiga eesti keelt rääkivate inimeste seas (nt väliseestlased).

Aktsent kui **süstemaatiliste hääldusvigade kogum** sõltub lähtekeele fonoloogiast, mis ekslikult kantakse kui keeleline oskus üle lähtekeelest sihtkeelde. (Keelt õpitakse üks kord elus!). Foneetiline aktsent tuleneb emakeelest pärit elementide kasutusest lühiajalises mälus kõne planeerimisel neurolingvistilises programmis, mil luuakse mitmetasandiline struktuur (poolsilbid, kõnetakt, fraas) lühiajalises mälus ja sellele järgneb programmi realiseerimine artikulaatorsete lihaste abil. Puuduseks on mittepiisav seire, mis tuvastab ja korrigeerib vead (neuromuskulaarne teave kõneorganite toimimise kohta lisaks audiotabele). Vead tekivad muukeelse kõneleja kõne planeerimise erinevatel tasanditel (vt eesti keele kohta Rannut & Eek 1989):

- füsioloogilisel tasandil (asendatakse eesti keele hääldusele omane segment, poolsilp, emakeeles leiduva lähedase variandiga);
- energeetilisel tasandil (kestuse, rõhu ja vältega seotud hääldusvead) ja
- lühiajalise mälu struktuuriga seotud vead (emakeelest üle võetud intonatsioon ja fraasilõpu signaalid).

Aktsendi üheks iseloomulikuks omaduseks on selle pikaajalisus, mistõttu see ei muutu nii kergesti kui muud vahekeele osad. Selinker nimetab seda kivinenud (fossiliseerunud) vahekeeleks ning peab vastava nähtuse põhjuseks motivatsiooni. Vastavalt Lamberti ja Gardneri töödele 1959 aastast eristatakse instrumentaalset motivatsiooni, mis lähtub ennekõike omakasust, ning integratiivset motivatsiooni, mis seostub enda samastamisega mõne keelelise rühmaga. Instrumentaalne motivatsioon on harilikult täiskasvanutel, eesmärgiks funktsionaalne pädevus (harilikult erialaline). Sotsiaalne pädevus (oskus toimida ühiskonnas adekvaatselt) on aga seda suurem, mida varem keeleõppega alustatakse.

Aktsendi tunnusjooned

Mitte kõik eesti ja sellest erineva emakeelse kõne erinevused ei tekita foneetilist aktsenti. Näiteks omandatakse mõningad teise keele elemendid ilma suurema vaevata.

Aktsent eesti keeles väljendub kuni 30 kõrvaga eristatava hääldusvea kaudu. Need vead esinevad kõnes kogumitena, kuhu kuuluvad omavahel seotud foneetilised vead. Ühe vea kõrvaldamisel kaovad ka teised, sellega seotud vead. Silmatorkavamaten tuleb aktsendi puhul välja tuua järgmised veakogumite kandjad kõnes:

- temporaalstruktuuri nähtused (kinnine-lahtine silp, segmenti kestus, rõhk, välde, intonatsioon);
- hääldusalus;
- segmentide häälduskvaliteet (häälduspuhtus);
- palatalisatsioon;
- fonoloogilised piirsignaalid;
- leksikaalse interferentsiga kaasnev foneetiline aktsent.

Viimasel juhul tekitavad foneetilist aktsenti emakeeles ja eesti keeles sarnased või ühtsed sõnad, mida kõneleja hääldab eestikeelses kõnes emakeelepäraselt (*traktorist, programm, NATO*). Põhjuseks on see, et koos leksikaalse komponendi oskusega, mis on tingitud sarnasusest, kantakse üle ka sellega seotud foneetiline mall.

Ebakorrektsed hääldused võivad tekitada ka muude keeletasandite interferentsinähtused nagu sõnajärg, mis võib kaasa tuua vale intonatsioonikontuuri: *Koolis Nastja viitele õpib* (vene mõju). Osa nähtusi on tingitud puudulikust teise keele oskusest, mis väljub hesitatsioonides, aeglasemas kõnetempos, liesooni puudumises (nn sõnade hakkimine lauses). Viimased puudused kaovad aegamööda praktika kaudu keelekeskkonna toel ning traditsiooniliste aktsendinähtuste all neid ei vaadelda.

Temporaalstruktuur

Eesti kõrv tajub ennekõike eesti üldkeelest erinevat temporaalstruktuuri. Temporaalstruktuuri minimaalseks üksuseks on eesti keeles kõnetakt, mida iseloomustab ühe rõhulise silbi ja kuni kahe sellega seotud rõhutu silbi olemasolu. Mittekõnetaktkeelte puhul (nt hieroglüüfkeeled, aga ka mitmed romaani keeled, nt hispaania ja itaalia keel) põhjustab see terve rea omavahel seotud foneetilisi erinevusi eesti õigehääldusstandardist. Vaatleme alljärgnevalt neid põhjalikumalt.

Silp

Tuleb eristada õigekirja reeglitega määratletud ja õigehääldusest tulenevat silpi. Viimane on füsioloogilise tasandi derivaatnähtus, mis kujutab endast vokaali kui silbi tuumale rajatud poolsilbist või poolsilpidest koosnevat sonoorsustsükli. Eesti keele hääldusele on omane nii lahtine kui kinnine silp, kusjuures hääldatav silbitüüp on määratletud kindlate reeglitega (vt nt Eek & Meister 1997; Hint 1997), võimaldades konsonantjärjendi jagamist ja gemineerumist ning selle tulemusena kinnise silbi teket. Paljudele keeltele (nt vene keel) on omane tendents avatud silpidele, kusjuures silp lõpeb vokaalse tuumaga (Bondarko 1977: 139), nt *ko-shka, pu-sto*. Sellise emakeelse häälduse puhul ei teki eesti keele struktuurile vastavaid kinnise silpe, kus viimaseks silbi elemendiks on konsonantne kooda (*kas-ti*) või afiks (*vints-ke*, vt Rannut & Eek 1989). Tulemuseks on ebakorrektsed kõnerütmi põhjustavad valed kestussuhted, eriti pika kestuse ja kolmanda välte aktsendi puhul. Samuti ei teki silpe lahtiselt hääldades eesti keelele omaseid geminaate (*met-tsa - II ja III välde -, kan-na, võt-tsin, pois-si, kont-trol-lin*), kus pikad vokaalidevahelised konsonandid gemineeruvad, st silbipiir läheb läbi konsonandi seest. Selle nähtusega võib kaasneda ka sõna- ja fraasilõpu konsonandi helilisuse kadu. Fonoloogiliselt on sarnane neutralisatsiooninähe eesti sõnaalguslike konsonantide puhul, kus ei saa esineda mitmeid fonoloogilisi tunnuseid (nt kestust).

Fonoloogiline kestus

Fonoloogiline kestus on pika ja lühikese segmendi vastandamine kõnes. Eesti kõnes tähendab see poolsilbile järgneva statsionaarse osa olemasolu (nn pikk häälik) või selle puudumist (nn lühike häälik). Lisaks sellele võib segmendile liituda sõna- või fraasilõpu pikendus. Vastav statsionaarne osa on seotud silbi struktuuri ja omadustega, mis võivad eri sõnavormide puhul muutuda (nt vältevahelduses). Kestus on esimese ja muude välde vastanduse aluseks: esmavältelised ja mitte-esmavältelised sõnad erinevad just esimese ja teise silbi kestussuhte tõttu, kus I välte puhul on see 2:3 ning II välte puhul vastupidi 3:2. Ühesilbilised sõnad saavad kõnes kestuslikud (ja mõningates positsioonides ka vältelised) omadused kõnevoolu rütmi sissesulamisel, liitudes liesooni kaudu ühtsesse kõnetakti eelneva või järgneva silbi või silpidega (nt *ei tea, laua all*) või moodustades omaette kõnetakti. Ülipikka fonoloogilist kestust ei esine (see on keeleõpetajate seas levinud 19. sajandist pärit arusaam), vaid selle asemel on nn III välde.

Kestus on kategooria, mis eesti keeles annab edasi leksikaalset ja grammatilist teavet (vrd *lina-linna, kava-kavva, sada-saada*), mõnes keeles aga tähistab rõhku. Seetõttu tuleb alguses sõnade kestusstruktuur n.ö sisse harjutada.

Helilisus

Enamikus Euroopa keeltes esinev klusiilidele ja osadele frikatiividele omane heliline/helitu opositsioon esineb eesti keele õigehääliduses ainult foneemide *f* - *v* puhul. Sellisel juhul eeldab vastav heliline häälik häälekurdude foneerimist. Selle asemel on eesti klusiilides fortis-leenis vastandus, mille puhul *k, p, t* on kas lühikeses (õigekirjas tähistatakse üldjuhul *g, b, d*) või pikas positsioonis. Sõna (ja silbi) alguses see vastandus kaob (vrd *gramm-kramm*, mis häälduvad samaselt). Lühem häälik on naaberhäälikutest rohkem mõjutatud, seega võib eesti keeles leenis muutuda fortiseks (nt fon *kär/pes-kärp/pse*) või poolheliliseks (*kärBes*), aga mitte heliliseks (fon *kärbes*).

Rõhk ja reduktsioon

Rõhk tekib kõnes kahe- ja kolmesilbilise kõnetakti korral (Eek & Meister 1997: 5), iseloomustades selle energeetilist jaotuvust pingutus- ja lõdvestusfaasideks. Rõhk on eesti keeles dünaamiline (Eek 1975), seotud suurema intensiivsuse ja põhitooni rõhujärgse langusega. Osades keeltes on aga kestusrõhk, mis põhjustab reduktsiooni rõhututes silpides. Rõhu struktuur ja funktsioon on eri keeltes erinev ning põhjustab mitmeid hääldusvigu. Nt eesti keeles on kaht liiki rõhulisi silpe, kusjuures (pea)rõhk on valdavalt esimesel silbil, paljudes keeltes on see liikuv või muu asukohaga. Lisaks esineb eesti keeles kastrõhk, mis asetseb pikemate sõnade 3. ja 5. silbil ning liidetel (nt *-nna*). Seega peab jälgima, et:

- lühike rõhuline silp ei muutuks pikaks (nt esmavältelistes sõnades *isa, ema* jne.);
- rõhutud silbid oleks hääldatud madalama põhitooniga;
- rõhutu silbi vokaalid oleks kindla kvaliteediga, ilma reduktsioonita.

III välde

Välde on eesti keele eriomane nähtus, mis iseloomustab kõnetakti, s.o sõna või selle viimast rõhuga algavat osa. Tegemist on energeetilise tasandi kompleksnähtusega, kus esinevad nii lühike (I välde) kui ka pikk kestus, kusjuures viimasel juhul võib lisanduda

III välte aktsent. Harilikult väldet kirjas ei märgita., ainult klusiilidel esineb kirjas markeeritud välteline vastandus: *kada-kata-katta*. Märgitakse kestust (lühike 1 täht, pikk 2 tähte), diftongid ja konsonantühendid ei ole nende moodustamiseks kuluva aja tõttu kunagi I vältes. Esimese välte puhul on oluline, et lühikesele lahtisele silbile järgneb pikema kestusega silp. Kui järgnev silp on ka lühike ja viimane, siis pikendatakse selle viimast komponenti: *kli-bu*. Teises vältes oleva sõna(osa) rõhulise silbi kestus on pikk, järgnev silp on lühem, põhitoon langeb vähe.

Nii II kui III välde on pika fonoloogilise kestusega, seega nende eristamismehanism ei põhine kestusel. Neid eristab hoopis III välte puhul rõhulisele silbile langev lisarõhk (aktsent, pain). Seega on kolmanda välte taju seotud põhitooni kõrgenemisega ning sellele vahetult järgneva märgatava põhitooni langusega rõhulise silbi piires, mil häälsatsioon osas järsult madaldub (*kaalu II v - kaalu III v*). Iivältelise sõna puhul muutub hääle kõrgus vähe. Harilikult on III välte rõhuline silp pikem, kuid see on seotud hääle madaldamiseks kuluva lisaajaga. Mõnikord ei ole põhitooni langus pidev, nt helitute konsonantide artikuleerimise ajal (*kasti II v -kasti III v*). Mõttetu on üritada tekitada III väldet Iivältelise sõna esisilbi pikendamise kaudu, sest taju on võimeline vastandama ainult lühikest-pikka ning pika pikendamine ei aita meid sugugi. Palju lihtsam on õppida kuulma erinevat häälekõrgust II- ja IIIvälteliste sõnade teise silbi lõpus ning seda ise tekitama pisikese ja järsu rõhu lisamisega IIIvälteliste sõnade alguses.

Häälalus

Koartikulatsiooni eesmärgiks on häälduslihtsus, viies miinimumini artikuloorsete organite liikumise.

Hääluse lihtsustamise piirajaks on vajadus edastada teavet efektiivselt, mis ebaselge häälduse tõttu kannatab. Seega üritab kõneleja rajada foneetiliselt “kiriku keset küla”, et oleks vähem suu liigutamist ja suurem kasu. Siit on kujunenud tendents moodustada häälikud ühes kohas (ees- või tagapoolset, kõrgemalt või madalamalt) igale keelele omasel viisil (eri hääldusintensiivsusega), seda kõike kokku kutsutakse vastava keele hääldusaluseks. Enamiku sõnade hääldamisel on eesti keeles keel madalal (Ariste 1975, Ehala 1998), mis tõenäoliselt on seotud keelejuure lihaste vähema üldise pinguldatusega (vrd nt / hääldust!). Hääldusalus läheb paika harilikult aja jooksul kõnetempo kiirenedes ja kõneladuse suurenedes. Selle eelduseks on keeleoskuse suurenemine ja piisava keelekeskkonna olemasolu.

Segmentide häälduspuhtus

Õigehääldus nõuab meie kõnes häälduspuhtust. See tähendab omakorda, et kõiki kõnesegmente peab moodustama selge ja õige artikulooratsiooniga, õigehääldusest lähtudes (vt Kraut 2000).

Vokaalid

Eesti keeles on täishäälikute osakaal suurem kui enamikes keeltes. Eesti keeles on vokaalid stabiilse kvaliteediga ega sõltu silbi rõhulisusest. Muukeelsetele õppijatele tekitavad raskusi vokaalid, mis emakeeles puuduvad. Harilikult asendatakse need väärt oma keele sarnaste vokaalidega. Eriline probleem on häälikuga *õ*. Eesti keeles on *õ* delabialiseeritud *u*, mis ei sõltu naaberhäälikutest ega positsioonist sõnas. Eesti *õ* läheb

paika, kui hääldada *u* ja hääldamise ajal torutatud huuled kõrvade suunas laiali venitada, eriti meeldib selline tegevus eesti keele õppimisel varases eas.

Diftongid

Diftonge ehk vokaalühendeid (kaks ühte silpi kuuluvat vokaali) on eesti keeles kokku 36, 18 neist võib esineda nii II kui III vältes. Mõningatel juhtudel esinevad need ka võõrsõnades (*süüdi-süüti*, *fluor-fluori-fluori*, vt Eek & Meister 1997). Pikeneb alati diftongi viimane osa. Keeltes, kus diftonge ei esine, eristab vokaale alati silbipiir. See toob kaasa rakusi mitte ainult moodustamisel, vaid ka tajumisel (paluge nt järgi korrata sõna *õueäärne*).

Konsonandid

Konsonante on eesti keeles vähe ning nende hääldus on enamiku keeltega võrreldes tunduvalt loium, sest taju jaoks piisab vähemastki. Seega on eesti konsonantide põhiline hääldusreegel (vastupidiselt vokaalidele!): häälda lõdvalt! Samas on eesti hääldus ühiskonna suurema avatuse tõttu muutumas rikkalikumaks ja näiteks kohanimedele puhul sihtkeelepärasemaks. Kaasajale iseloomuliku plahvatusliku keelekontaktide suurenemise tõttu nii füüsilistes kui virtuaalsetes kontaktides on eestlaste hulgas suurenenud rahvusvaheliste sõnade võõrhäälduse suhtes **tolerants** ning see näib muutuvat üldkeele osaks. Näiteks eesti traditsiooniliste hääldusreeglite kohaselt peaks *ž* muutuma *š*-ks, tegelikult on eestlase hääldus muutunud ning *ž* on üsna tavaline (nt fon *peežikas*, mitte *peeš/šik/kas*; *džiipp*, mitte *tšiipp*).

Ka mõningate teiste frikatiivide hääldus on lähenenud. *š* on eesti häälduses ametlikult võõrhäälik, mis esineb ainult võõrsõnades. Samaaegselt loetakse inimest, kes *š* hääldusega hakkama ei saa, mitte kodumaiseks, vaid kõnedefektiga inimeseks. See on jällegi rahvusvahelisustumise tunnus, kus *š* esineb ajalehtedes igas teises lõigus, sama sagedusega kui mõni muugi häälik. *f* kohta kehtib sama: tihti kuuleb eestlase suust: *vaffa raffas kofi*. Kui veel 19. sajandil mugandati *f* nii häälduses kui kirjakeeles häälikuks *v* (vorm), *t* (kateeder) või konsonantühendiks *hv*, siis nüüd toimub veelgi ulatuslikum nihe *f*-häälikule tagasi.

Sama loiuma häälduse reegel kehtib ka *j* puhul, kus see on erinevuste põhjustajaks. *j* tajumiseks on eesti keeles tähtis vahe keele asendil vastavas segmendis ja naaberhäälikute artikuleerimisel, mis põhjustab piisava tämbri muutuse *j* tajumise jaoks, kuigi foneetiliselt ei pruugi *j* iseloomustavaid tunnuseid esineda, nt sõnas *maja* (hääldub *ma/ea*), kus *j* asemel hääldatakse *e*.

h/x puhul on teistes keeltes harilikult tegemist neeluhääliku ehk farüngaaliga (on veel teinegi moodustuskoht). Eesti häälduses seevastu on sõnasisesel *h* sekundaarne moodustuskoht (primaarne on *larynx*) sõltuvuses naaberhäälikutest (vrd *vaha*, *uhub*, *vihin*) ning väiksema friktsiooniga, s.o vähem intensiivne. Intensiivne *h* esineb ainult võõrsõnades (*mehanism*) ning interjektsioonides ja onomatopoeetilistes sõnades (*aitäh*, *prauhti*). Tugevalt kostab välja võõrapärane *h* sõna alguses, kus see eesti häälduses üldse puudub või hääldatakse hõngusega, mis tekib häälekurdude vahel enne järgneva vokaali foneerimise algust (nt *hernes*, *hobune*). Tegemist on oma olemuselt lühiajalise sosinataolise heliga, mis võib eesti häälduses ka täiesti puududa.

Palatalisatsioon

Palatalisatsioon ehk peenendamine (Ariste 1975) on eesti keeles küllaltki nõrk, tüübilt regressiivne, seega palataliseerub eesti keeles konsonantjärjendi või geminaadi esimene komponent. Selle tõttu ei saa palataliseeruda sõna alguskonsonandid. Palataliseeritav foneeminventar on piiratud nelja konsonandiga (n' , t' , s' , l').

Aktsendi kõrvaldamine

Aktsent kui osa vahekeelest on kivilinenud süsateemaatiliste hääldusvigade kompleks, mil kõneleja kuulmistajuga seotud tagasiside ei toimi seetõttu, et kõneleja ise on vastavate hääldusnormist kõrvalekalletega ära harjunud. Tarvis on jõuda postsüstemaatilisse faasi, kus jätkub harjutamine, mitte teoreetiline õppimine. Vajalik on selleks motivatsioon ja tähelepanu.

Kõnevo liigendamine toimub jälgendamise kaudu. Seega omandatakse õige hääldus järgneva algoritmi alusel:

1. Õige artikulaatorse valiku tegemine kogu fraasi kujundamisel.
2. Produktsiooni automatiseerimine.
3. Ülekanne teistele fraasidele.

Üldiselt kulub aktsendivaba häälduse omandamiseks teises (või võõr-)keeles nende kolme sammu kaudu pool kuni kaks aastat (Skutnabb-Kangas 1988: 85). Eeskujuks tasub siin võtta last, kes õpib oma esimest keelt, sest õppimisprotsess ja -faasid on sarnased. Füsioloogiliste piirangute tõttu kulub sellisel juhul aega rohkem, ehk isegi üle kolme aasta. Vaatleme alljärgnevalt lapse kõne arengut nn algusest peale. Auditoorne süsteem, mis võimaldab kuulda, areneb lapsel välja ema 6 - 7 raseduskuul. Kuna alguses on lapse sisekõrvas asetsev Corti elund lühike ega mahuta piisaval arvul kapillaarkarvakesi kõikide normaalkuulmisega seotud sagedustele reageerimiseks (vt Tereping 1988), kuuleb ta enne sündi madalamaid sagedusi, mis on seotud ennekõike põhitooniga. Arenguks vajalikke positiivseid elamusi põhjustab sel perioodil ema laul ja rahuliku intonatsiooniga jutt. Seega areneb välja esimeses järjekorras põhitooni ja selle muutustega määratletud kõne temporaalstruktuuri tajus. Õpitud oskusi demonstreerib laps esimestest iseseisva elu päevadest alates: nimelt on pärast sündi võimalik erikeelsete emade imikute häälitsemise järgi n.ö keelte vahel vahet teha (Gruusias võrreldi 1980. aastatel sünnitusmajas lindistatud vastsündinute kõnet ja tuvastati selle alusel laste emade emakeel). Seega on kõikide keelte hääldus rajatud vastavale keelele omasele temporaalstruktuurile, mille õige, aktsendivaba omandamine keeleõppe alguses on õigehäälduse eelduseks. Äärmiselt ekslik on kestuslike ja välteliste hääldusvigade korrektsiooni tulevikku edasi lükata, sest vastav puudujääk ei võimalda ka muude häälduselementide õiget omandamist. Eriti drastiline on see esimese keele puhul, kus prosoodilise puudega lastel normaalne keel välja ei arenegi.

Rääkima hakkab laps ligikaudu aasta vanuselt. Põhiliseks piiranguks on siin kognitiivne, neuromuskulaarne ja farüngaalne puudulikkus (kõneorganite liialt väike resonantsruum!). Teise keele õppimisel viimane piirang puudub, küll on aga olulised kaks esimest. Teise keele õpetamisel varases eas on tähtis kontekstuaalsus, tõlkimine iseenesest seda probleemi ei lahenda (küll aga on soovitatav lapse jutu tõlkimine sihtkeelest lähtekeelde!).

Samaaegselt muude keeleelementidega omandatakse sihtkeele fonoloogiline struktuur häälduse kaudu. See võib toimuda ka ainult kuulamise abil **vaikiva perioodi** kaudu, mis võimaldab kõnemoodustusreeglite omandamist lühiajalise mälu neuromuskulaarses programmis. Selline otsimise ja endasse süüvimise periood on omane ka järgnevate keelte puhul, seega ei ole tarvis teise keele õpetamisel karta, et kui laps kuulab ja vaikib, siis ta ei õpi. Kui ta siis ükskord otsustab rääkima hakata, teeb ta seda tunduvalt väiksema vigade arvuga kui ilma vaikiva perioodita.

Sel ajal kujuneb välja ka **fonoloogiline kurtus** teiste keelte suhtes, mis on vajalik vastava keele hääldusüksuste identifitseerimiseks. Alguses on see ema ja veel mõne konkreetse isiku hääle eristamine muust müra (nt tänavalt kostvast müra), hiljem konkretiseerub see vastava lähiisiku kõne omadustel, nt vokaalide jaotus ja vastandamine formantruumis. Eeldused selleks on meile antud geneetiliselt, nt kuulmistaju kategoriaalsus ja osaliselt ka foneemiipiirid.

Teise keele häälduse õppimisel on lapseas võrreldes vanema eaga märkimisväärne selle omandamine küllaltki vähese vaeavaga. Tegemist on kõneladususe ehk nn papagoilisuse nähtusega, mis ei ole seostatav arenguga muudel keeletasanditel (Cummins 1984, Skutnabb-Kangas 1988). Kõneorganite neuromuskulaarne areng ja fonoloogiliselt lukustamata taju (Kjellin 1996) võimaldab varases eas kergemini ilma aktsendita kõnelema hakata. Ka selles eas esinev vaikiv periood on tegelikult õpiaeg, mis vähendab hiljem vigade arvu kõnes, parandab hääldust ja soodustab teise keele omandamist. Eriti tähtis on õpetaja roll: laps omandab grammatika õpetaja õige keelekasutuse kaudu varases eas paremini kui hiljem pideva vigade parandamise teel. Survet ei avaldata ja vigu ei parandata, rääkimata keelereeglite õpetamisest, millest laps lihtsalt aru ei saa. Õpetaja aitab lastel keelt omandada oma õige keelekasutuse kaudu, parafraseerimise abil, korrates õpilaste vääri, lõpetamata või ebasobivaid lauseid õigete vormidega, ning seob suhtlusmalle rutiintoimingutega. Keelt tuleb arendada suuremate kõnevoolu segmentide - sõnade ja lühifraaside - kaudu, mitte üksikhäälikute, tähtede, noopide või silpide kaudu. Kui lapsed teist keelt veel ei oska, lastakse neil end esimesel õppeaastal emakeeles väljendada. Selle kaudu saavad õpetajad parema ülevaate lapse vaimsest arengust ning paremini selgitada mõistetamatuks jäänud ainevaldkondi. Hiljem on soovitatav julgustada lapsi sihtkeelt kasutama.

Sihtkeele puhul kasutatakse vastavalt klassi keeleliste oskustele kohandatud keelt. Kohandatud kõne on aeglasem, kontekstiga seotud ja grammatiliselt lihtsustatud võrreldes sellega, kuidas emakeelt kõnelevate inimestega tavaliselt räägitakse.

Tähtis on saavutada lisaks keelelisele pädevusele ka sotsiolingvistiline pädevus teise keele kõnelemisel, seda elava keelega kokkupuute ja õpetaja õige keelekasutuse kaudu. Lisaks õpetajale peaks mõnikord tundi tulema ka mõni muu sihtkeele kõneleja. Selline häälduslik hääldusnormi sisene varieerumine hõbustab üldisema sihtkeele hääldusmalli väljakujunemist ning loob parema aluse vastavate fonoloogiliste reeglite omandamiseks.

Õigehääldust ei saa omandada tugeva distsipliini najal kui elutu teadmisenä, vaid see nõuab motivatsiooni ja mängulisust. Häälduse harjutamine erinevas kontekstis aitab kaasa lisaks keelelisele ka sotsiolingvistilise pädevuse kujundamisele. Selleks on mitmeid võimalusi, kuid ennekõike tuleb õpetajal endal leiutada pidevalt uut ja põnevat hääldusvigade korrigeerimiseks.

Eesti õigehäälduse omandamine ei ole midagi keerulist. See nõuab algusfaasis tähelepanelikumat kuulamist ja püüdlust hääldada fraase vastavuses eesti hääldusnormiga. Aga ennekõike nõuab see tahtmist rääkida nii nagu eestlased räägivad.

Kirjandus

Ariste, P. 1975. Eesti keele foneetika I-II. Tartu.

Cummins, J. 1984. Bilingualism and Cognitive Functioning. Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. Toim. S.Shapson & V.D'Oyley. Multilingual Matters. Clevedon: 55-71.

Eek, A. 1973. Estonian Papers in Phonetics.

Eek, A.; Meister, E. 1997. Estonian Phonetic Database.

Ehala, M. 1998. Eesti kirjakeel. Kännimees.

Hint, M. 1997. Häälikutest sõnadeni. Tallinn.

Kjellin, O. 1996. Effects of prosody on second language learning.

Kraut, E. 2000. Hääldus. Kraut et al.: 10-89.

Kraut, E.; Liivaste, E., Tarvo, A. 2000. Eesti õigekeel. Gümnaasiumi õigekeelsusõpik. Koolibri. Tallinn.

Rannut, M. 1988. Kas kakskeelsus tingib keele surma? Looming 5/88. Sama ka Ausalt ja avameelselt: kahe või kakskeelsusest, keeledemokraatiast, keelteoskusest. Piibur, Ivar (koost.) Tallinn: Perioodika: 24-30.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, Kieli ja Rasismi. Helsinki

Tereping, A.-R. 1988. Kuulmispsühholoogia. Tallinn. Valgus.

KUIDAS ÕPETADA SÕNAVARA JA KOOSTADA SÕNAVARAÜLESANDEID

Kristi Saarso

Tallinna Pedagoogikaülikool

Sõnavara ja selle laiendamise võtete ja viiside õpetamine kipub eesti keele kui teise keele ja võõrkeele õpetamisel sageli grammatika õpetamise varju jääma, samas on aga arusaadav, et üks ei saa läbi teiseta. Hea grammatikatundmine ei korva nappi sõnavara ning laia sõnavara, kuid nappi grammatikatundmisega võib keelekõneleja samuti hätta jääda, suutmata end piisavalt arusaadavaks teha.

Põhisõnavara koosneb ca 2500 sõnast, see katab umbes 80-85% tavatekstist. 20000 tugisõna ja väljendit lisab veel 10% mõistmist, iga järgmine 1000 sõna annab veel 2% normaalse teksti mõistmiseks.

Sõnavara jaguneb

- aktiivne sõnavara – õppija mõistab ja suudab/oskab kasutada
- passiivne sõnavara – saab konteksti ja/või illustratsiooni abil aru
- potentsiaalne sõnavara – liitmis- ja tuletamissüsteemi valdamine, oskus ise uusi sõnu luua.

Unustamine:

- 20 min – ununeb 30-45% meeldejäetust
- 1 ööpäeva - ununeb ca 50-60%
- 1 nädal – 70-75%
- 1 kuu – 80%

Unustamine ja meelespidamine

- Üksik sõna – kõige raskem meeles pidada, kuna see ei seostu tervikmõistega, mälu seosed on nõrgad, meeldejätmise ebaökoonoomne. Äärmiselt oluline on materjali kategoriseerimise ja liigendamise viis, erinevatele mõtlemistüüpidele tuleks pakkuda erinevaid võimalusi.
- Tähendustervik – loogiliselt liigendatud materjalist jääb ca 100% meelde.
- Riimis tekst – samuti hästi meeldejääv, kui erinevad riimid on erinevad mõttetervikud, st kui näiteks luuletuse read moodustavad tervikmõtte.

Sõna ununeb järgmistel põhjustel:

- õppimine ei toimu piisavalt põhjalikult
 - õppimine toimub valesti:
 - ei õpita sisulises kontekstis
 - õpitakse ühekanaliliselt
- materjali ei liigendata
- väljend salvestatakse pikaajalisse mällu ilma meenutusmehhanismiga, seda ei leita mälust enam üles

- sõna läheb meelest ära, sest kordame valesti:
 - liiga palju
 - valede vahedega
 - mehaaniliselt ja ühtmoodi
 - vale sõnavara – kordame seda, mis on juba tuttav

Tõhus meeldejäamine:

- sisuliselt seotud sõnaühendid
- üksikud sõnad kindlate põhimõtete ja seaduspärade järgi süstematiseerida
- enda järgi ja jaoks loodud süsteem on kõige parem süsteem.

Meeldejäamine on veelgi efektiivsem, kui ajus tekkivad seosed on:

- enesekohased
- kummalised
- tundelised
- dramaatilised
- elavad
- konkreetsed
- omavahel seotud (sisemine loogika)

Meeldejätmist hõlbustab:

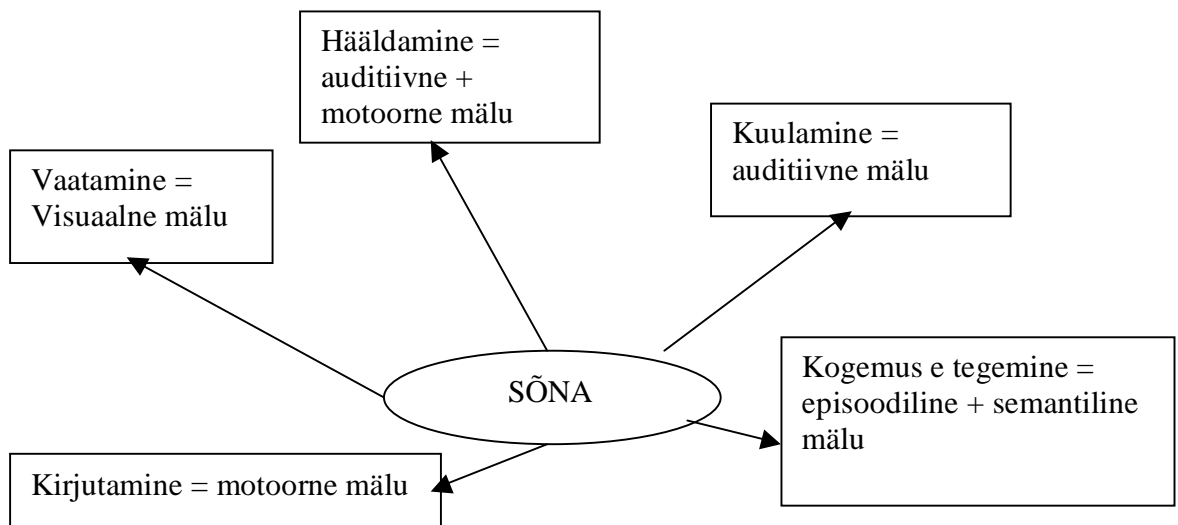
- süstematiseerimine
- kategoriseerimine

Mitmekanaliline õppimine on kombineeritud tegevus, kuhu on kaasatud ka ettekujutused ja taju, on kõige efektiivsem õppimisviis (mõlemad ajupoolkerad on kaasatud tegevusse).

Lihtsalt sõnade lugemine, kirjutamine, ette lugemine ja kuulamine ei ole mitmekanaliline õpe.

Optimaalse õpiefekti saavutamiseks on oluline aktiveerida: kuulmine, nägemine, rääkimine ja tegemine.

Viimast toetavad kaasaegsed mälu-uuringud, milles on mainitud episoodilise ja semantilise mälu funktsioone, mis omakorda annavad aluse tegemise ja kogemuse kaasamisele ka sõnavaraõpetusse.



Õppimine	Meelde-jätmine	Unustamine	Teabe vastuvõtu kiirus
Kõrv: kuulmine	20 %	80 %	1 500 000 bitti/sek
Silm: nägemine	30%	70%	10 000 000 bitti/sek
Suu:rääkimine	70 %	30%	
Käed: tegevus	90%	10%	kompimismeel: 400 000 bitti/sek

SÕNAVARA ÕPPIDES ON TÄHTIS:

1. Kohandada sõnavara oma mõtteviisiga, st oskus vallata kompensatsiooni-strateegiaid.
2. Seoste äratundmisel annab ahaa-elamus hea efekti.
3. Süstemaatiliste seoste abil areneb meenutusmehhanism.
4. Süstematiseerimise kaudu moodustuvad mälus nn supermärgid, mis kutsuvad esile uusi seoseid.
5. Visualiseerimine toetab visuaalset mälu ja aitab kasutada suuremat osa ajust kui tavaliselt.
6. Kui on vaja palju materjali meeles pidada, tuleb see liigendada väikesteks tervikuteks, sest nn servmised elemendid jäävad paremini meelde.
7. Siduda sõnavara isikliku sfääriga – on alati efektiivne, jääb hästi meelde, sest
 - see põhineb sisulistel seostel,
 - sest mälus on seosed juba olemas,
 - see huvitab ja puudutab isikut emotsionaalselt,
 - valime, grupeerime, süstematiseerime seda ise,
 - töötame lähtudes kasutusest ja valmistame ette kõnesituatsioone.

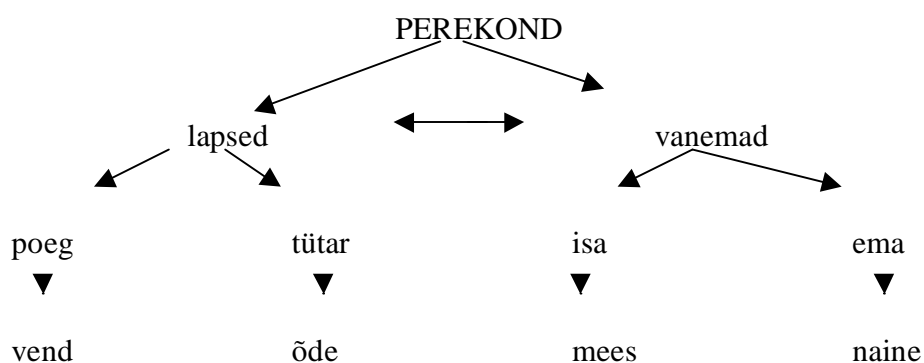
8. Riivamisi õppimine
 - sõnad stendil - ekstermälü
 - õppeposter – nii sõnavara kui grammatika
 - loci-tehnika – väljend ja teekonna oluline etapp seotakse omavahel (30 sõna õppimiseks kulub ca 1 min)
 - õppemaastik – sõnad kõikjal
9. Õpikaardid ja kartoteek (isiklik, kollektiivne).
10. Arvutiprogrammid. SÕNA.

Strateegiad, mida uute sõnade meeldejätmiseks kasutada saab:

1. **sõnad tervikväljendis, tegelikus keskkonnas**
Olen sellest üle saanud
Ma ei pea silmi maha lööma
2. **sõnad muljet avaldanud tsitaadis (edasijõudnud)**
Homo homini lupus est.
Kui Arno isaga koolimajja jõudis, olid tunnid juba alanud./O.Luts/
3. **meeldinud sõnanaljand, grafiti vms, mida teistele räägitakse**
Sõida kaine peaga!
Professionaal on see, kes ehitas Titanicu, amatöör see, kes Noa laeva.
4. **sõnad valdkonniti,**

	Linnud	Imetajad	Kalad
Kus?	õhk	maa	vesi
Mida teevad?	lendama	käima, jooksmas	ujuma
Millega?	tiivad	jalad	uimed

1. loogilised ja hierarhilised, assotsiatsioonidel põhinevad sõnaseosed:



Sedalaadi seoseid võib ka lasta õpilastel endil kujutada, nt teksti põhjal.

2. sõnad tegevusahelais või toiminguis, mis jäetakse meelde mentaalse treeningu abil.

- Tegevus jagatakse väikesteks osadeks, osi väljendatakse lühilausestega.
- Laused on tuttavas ja loogilises järjekorras, mistõttu jäävad hästi meelde (eriti siis, kui seda ise visualiseerida).
- Efektiivseim siis, kui koostada tegevusahel ise: nt tegevusahel teemal

PESUPESEMINE

Võtan pesu.

Lähen vannituppa.

Avan pesumasina luugi.

Panen pesu masinasse.

Sulen luugi.

Võtan pesupulbri ja loputusvedeliku.

Kallan pulbri ja loputusvedeliku masinasse.

Valin programmi.

Keeran lülitit.

Lähen teise tuppa ja loen lehte.

Tegevusahela laused ei tohi olla pikemad kui 6-8 sõna ehk 1,5 sekundit, kuna suuremaid pikemaid üksusi ei suuda aju ühe korraga töödelda.

3. sõnad vestlussituatsioonis - õpetab kiiresti reageerima, võte põhineb assotsiatsioonimeetodil ning bihevioristlikel *ärritaja-reaktsioon* seostel. Sedalaadi võte kõlbab hästi näiteks formaalsete viisakusfraaside õpetamiseks:

Ärritaja	Reaktsioon
Tere!	Tere!
Mina olen Mart Maasik.	Väga meeldiv!
Kuidas läheb?	Täna, hästi!
Kas ma tohin teie sullepead kasutada?	Jah, palun.
Suur aitäh!	Pole tänu väärt.!

4. sõnad assotsiatsioonide abil visualiseerituna.

- Oluline kaasata mõlemad ajupoolkerad. Lisaks sõna lugemisele ja kirja pildi meeldejätmisele (vasak poolkera) tuleb seda ka piltlikult ette kujutada (parem poolkera).
- Iseseisev piltide loomine on efektiivsem kui valmis pildid.
- Mida selgemini tajutavamad (n-ö kolmanda silmaga õppimine, mida lapsed hästi valdavad) on kujutised, seda paremini need meelde jäävad.

5. sõnade meeldejätmise loova kordamise abil

Assotsiogrammid ehk tähendusvõrgud. Mõistete vaba peast kordamine on kordamise ja uue ning vana sõnavara seostevõrgustiku loomise kõige põhjalikum vorm.

Loovad seosed on: hierarhiad, põhjus-tagajärg seosed, vastandid, ühisosad, ülenevad ja alanevad kategooriad, astmeline jaotus, samm-sammult liikumised jms.

6. sõnade kordamisel tuleb vältida aju ülekoormamist.

Aju koormavad kasutult:

kinnikatmismetod (õppimisel hea)
mehaaniline päheõppimine
märksõnastik, sõnavihik
mehaaniline mahakirjutamine

Koormaks ei ole:

süsteematiseerimine
joonistamine
mind-mapping e mõtteskeemid
afektiivne tegevus

Kordamine peaks toimuma:

- vähehaaval
- liigendatult

Sõna tuleb korrata pärast:

- paari tundi
- üht päeva
- üht nädalat
- üht kuud
- hiljemalt 6 kuud hiljem

Kordamisel on samuti oluline süstematiseerimine, kategoriseerimine, struktureerimine, grupeerimine ja hierarhiate koostamine.

Sõnavaraülesannete koostamisel tuleb lähtuda nn 3-etapilisest lähenemisest:

1. Täheenduse selgitamine ja täpsustamine.
2. Sõna suunatud kasutamine (harjutamine) (reproduktsooniharjutused, reproduktiooni- produktsooniharjutused).
3. iseseisev produtseerimine (produktsooniharjutused)

Ülesandetüüpe ja näidisülesandeid loogilises järgnevuses:

1. Täheenduse täpsustamise ülesanded.

Nt

- Loe teksti ja leia, missugune sõna tähendus sobib antud konteksti kõige paremini.
- Tõlgi sõnad sõnastiku/sõnaraamatu abil.
- Leia sõnale reast sobiv sünonüüm
- jne

2. Reproduktsiooni ülesanded

Nt

- Kirjuta sõnad vihikusse, leia nende tähendused
- Rühmita sõnad
- Sorteeri 2 lause sõnad ja kirjuta need vihikusse.
- Jne

3. Reproduktsiooni-produktsiooni ülesanded

Nt

- Lõpeta lause sobiva sõnaga.
- Täienda lauset sobiva sõnaga
- Muuda lauset, kasutades sünonüüme/antonüüme
- Mudeltekstide kasutamine
- Jaga tähejada sõnadeks
- Jne

4. Produktsiooniülesanded

Nt

- Moodusta lause, kus on vähemalt 2 uut sõna
- Ühenda uute sõnadega laused jutuks
- Koosta assotsiogramm
- Protsesskirjutus
- Luuletused, jutud
- Suuline produktsioon – ümberjutustused, kõned
- Jne

Enne ülesannete koostamise ja sõnavaratöö juurde asumist tuleks läbi mõelda järgnev:

- I. Missugused sõnad valida?
- II. Miks?
- III. Kuidas nende tähendust selgitada?
- IV. Kuidas valitud ja selgitatud sõnu meelde jätta ja mälust vajaduse korral kiiresti esile kutsuda?
- V. Mida teha, et sõnu iseseisvas kõneloomes uuesti kasutada?
- VI. Kuidas juhtida õpilasi õpitud sõnu keelekeskkonnas ära tundma ja õpituatsioonist erinevas kontekstis mõistma?

Ülesannete koostamise käik:

Sõnavaraülesannete koostamisel tuleks järgida järgmist kaheetapilist skeemi:

I

1. Missugused on õpilaste jaoks tundmatud sõnad?
2. Missugused on teksti võtmesõnad?
3. Missugused on aktiivsed ja missugused passiivsed sõnad?
4. Missugused sõnad saab selgeks teksti lugemise käigus (korduvad sõnad)?
5. Kui palju on tekstis sünonüüme?
6. Kui suur on teksti idiomaatiliste väljendite hulk?
7. Kui hästi tekst kajastab õpitavate sõnade erinevaid tüvesid?
8. Kui palju on tekstis tuletisi, liitsõnu?
9. Kui suur on tundmatute sõnade hulk?
10. Kas tekst vajab adapteerimist?

Ülesannete valik sõltub aktiivselt omandatavate sõnade hulgast, sisust, struktuurist jne

II

1. Määratle, missugused sõnad on vajalikud teksti mõistmiseks ja omandamiseks.
2. Mida nende sõnadega veel teha saab (kui lai on nende kasutusala)?
3. Missugune on esimene samm töös sõnadega (iseseisev leidmine, tõlkimine, selgitamine vms)?
4. Missuguse tegevuse kaudu antud sõnavara kinnistamine on kõige otstarbekam ning antud õpilaskontingendile sobivaim (mis õpilasi huvitab: vanus, sugu, huvid)?
5. Missugune oleks optimaalne vahemik sõnavara kordamisel (ajavahe)?
6. Kuidas ja mil viisil integreerida sõnavara õpetamist muude osaoskuste õpetamisega (lugemine, kirjutamine jne)?
7. Kus lõpeb sõnavara ja algab grammatika, lugemise, kirjutamise jne õpetamine?
8. Kuidas tagada optimaalne sõnavara kordumine/kordamine ülesannete koostamisel?
9. Missugune on ülesandetüüpide järjestus, ülesannete keerukuse aste?
10. Missuguseid uusi olukordi antud sõnade kasutamiseks veel võimalik luua on?

SÕNADE ÕPPIMINE OSAOSKUSTE KAUDU

SÕNADE ÕPPIMINE JA KIRJUTUSOSKUSE ARENDAMINE

Etapp	Ülesandetüüpe
Reproduktiivne kirjutamine– mehaaniline korrektne produktsioon	<u>Kopeerimine</u> (aitab motoorse tegevuse kaudu kinnistada õpitavaid sõnu): a) ärakiri b) järjestada sõnad lauseteks, kirjuta välja teat. sõnad <u>Järjestamine</u> : a) järjestada sõnad lauseteks b) järjestada uute sõnadega laused jutukeseks <u>Sobitamine</u> : a) sobitada emakeelsed sõnad võõrkeelsetega b) sobitada võõrkeelsed sõnad sobiva sünonüümiga <u>Sorteerimine e rühmitamine</u> : a) rühmitada sõnad teatud tunnuse alusel b) rühmitada sõnad uuteks ja varem tuntuteks c) koostada tekst ja kirjutada vihikusse d) sorteerida kahe segamini oleva jutu laused e) järelkopeerimine sähvikute abil

Reproduktiivne-produktiivne – pooleldi kontrollitud, pooleldi vaba kirjutamine	<ul style="list-style-type: none"> a) Etteütlus b) Ühisetteütlus c) Vastastikune etteütlus d) Õppija võim – etteütlus e) Abi küsimine f) Ümbersõnastamine g) Muutmine h) Mudelteksti abil kirjutamine
Produktiivne- isiklike mõtete, tunnete vaba väljendamine uusi sõnu kasutades. Alustada tuleks võimalikult varakult	<p>Uued sõnad iseseisvalt loodud tekstis.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) mõtteskeemid b) 555 c) ajurünnak (kirjutamise ettevalmistus) d) kiirkirjutamine e) uut reaalsust loov kirjutamine f) olematute sõnade loomine ja selgitamine (liitsõnad) g) stereotüüpide selgitamine h) luuletused – omadussõna + nimisõna; ribaluuletus; püstsõna; mudelluuletus; teemantluuletus; haikud ja tankad jne kirjand, essee, muinasjutt vms

SÕNADE ÕPPIMINE JA RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE

Etapp	Ülesandetüüpe
Reproduktiivne rääkimine	<p><u>Hääldamine:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) sõnade kordamine b) häälduse lihvimine c) salmide kordamine d) luuletuste ja laulude päheõppimine e) häälega lugemine f) kaaslaste häälduse parandamine g) mõtestatud hääldusharjutused
Reproduktiivne-produktiivne rääkimine	<p><u>Mallproduktsioon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) ümberjutustus b) ümbersõnastamine c) ümberjutustus d) pildi/teksti/pealkirja vms järgi jutustamine/võrdlemine vms e) Kava järgi jutustamine f) Mudelintervjuu g) Mudeldialoog h) Mudellavastused

Produktiivne rääkimine	<u>Vaba produktsioon:</u> a) Lühisituatsioonide lavastamine b) Dialoogid (ainult teema ja sõnad) c) Etteantud teemal rääkimine uusi sõnu kasutades d) Arutelu teatud teemal e) Infolünga ülesanded (uute sõnade kasutamise kohustusega) f) Arvamuslängaga ülesanded g) Simulatsioonid h) Rollimängud teatud raamides i) Vabad rollimängud etteantud teemal j) Arvamusavaldused k) Vaba vestlus l) Kasutamine keelekeskkonnas
------------------------	--

SÕNADE ÕPPIMINE JA LUGEMISOSKUSE ARENDAMINE

Etapp	Ülesandetüüpe
Reproduktiivne	<u>Leidmine ja tähenduse aimamine:</u> a) Sõnade leidmine tekstist b) Uute sõnade tähenduse leidmine c) Uute sõnade tähenduse aimamine <u>Rühmitamine:</u> Suuline rühmitamine
Reproduktiivne-produktiivne	<u>Sobitamine:</u> a) Uute sõnade sobitamine teksti b) Sünonüümide sobitamine konteksti c) Teksti lugemine antonüümidega ja mõtte muutumise selgitamine d) Lünkade täitmine e) Lausete lõpetamine f) Tähejadade liigendamine sõnadeks
Produktiivne	<u>Kriitilise otsustuse ülesanded koos põhjendusega:</u> a) sobivate/sobimatute sõnade leidmine ja põhjendamine b) loetust õige/ebaõige variandi leidmine <u>Sõnatähenduste avardamine:</u> a) varem tundud sõnadele uute tähendusnüansside leidmine (kõrgtase) b) paronüümia c) tuletusõpetus d) lauselühendite kasutamine loetud sõnadele omapoolsete tähenduste pakkumine (kõrgtase)

SÕNADE ÕPPIMINE JA KUULAMISOSKUSE ARENDAMINE

Etapp	Ülesandetüüp
Reproduktiivne	<u>Audeerimine:</u> a) sõnade äratundmine b) uute sõnade kuulmine c) õpitud sõnade eristamine sarnasekõlaliste hulgast
Reproduktiivne-produktiivne	<u>Sobitamine:</u> a) audeeritavasse teksti lünkadesse sobivate sõnade leidmine b) audeeritavate sõnade sobitamine lugemisteksti
Produktiivne	<u>Audeerimine:</u> a) Kaaslase kõnes sõnade mõistmine b) Sõnade äratundmine ja mõistmine loomulikus kõnes

Kirjandus:

- Campbell,C.;** **Kryszewska,H.** 2000. Learner-based Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Kleinschroth, R.** 2003. Keelte õppimine. Tallinn.
- Kristiansen, I.** 1999. Tehokkaita oppimisstrategioita, Porvoo.
- Kärtner,P.** 2000. Kuulamisoskuse arendamine. Tallinn.
- Kärtner,P.** 2000. Kirjutamisloskuse arendamine. Tallinn.
- Kärtner,P.** 2000. Kõnelemisoskuse arendamine. Tallinn.
- Kärtner,P.** Lugemisoskuse arendamine. Tallinn.
- Neuner,G.;** **Koithan,U.** 2001. Wortschatzarbeit im Tertiärspracheunterricht. München.
- Saarso,K.** 2000. Sõnavara õpetamine. Tallinn.
- Takala,S.** (toim) 1989. Sanaston oppiminen ja opettaminen. Jyväskylä.

AKTSENDI JA PRESTIIŽI SEOSTEST EESTI KEELEKESKKONNAS

Sven Sapelson

Tallinna Pedagoogikaülikool

1. Keelehoiakud ja -käitumine

1.1. Sissejuhatus

Keelehoiak on vältimatu osa ükskõik missuguse kultuuri igapäevaelust, hoolimata sellest, kas tegu on kakskeelse ühiskonnaga või mitte. Sõna *igapäevaelu* tähistab siin just nimelt tavalist elu, mida me iga päev elame ning selle väite illustreerimiseks toon ühe konkreetse näite. Sõitsin linnalähirongiga ning hakkasin muu müra seas millegipärast täiesti ebateadlikult kuulutama minu selja taga istuva lapse leelutamist. Mõne aja pärast mõistsin, miks: ma ei saanud aru, mis keeles see laps räägib, nii võõras tundus te keele kõla. Linnalähirongides ei kohta just tihti täiesti võõraid keeli rääkivaid lapsi, asi tekitas minus juba huvi. Eriti suureks kasvas minu imestus siis, kui ma taipasin, et lapse ema räägib vene keelt. Kui ema lõpuks lapse poole pöördus, taipasin: laps räägib eesti keelt! Või midagi, mis peaks olema eesti keel: kuna lapse eesti keele õpetaja polnud ise ilmselt eestikeelne, tuli sellest välja hirmutav segu täiesti võõrast hääldusest ja vigasest grammatikast.

Niisugune on näide tavaliselt varjatute keelehoiakute avaldumisest kõige drastilisemal kujul. See mõjutab tulevikus kindlasti tugevalt kõnealuse lapse elu, kelle vanemate keelehoiak ütles, et temast tuleb iga hinna eest kasvatada eestlane.

Päris puutumata ei ole rohkem või vähem peidetud eelarvamustest aga ükski inimene ega ükski ühiskond, sest ei ole olemas isoleeritud ühiskondi. Pole olemas keeleliselt homogeenset riiki, ka keeleliselt homogeensed kasutajate rühmad on väga haruldased ning needki suhtlevad väljapoole jääva maailmaga. Enamik riike sisaldab märkimisväärse hulga vähemuskeeli ning enamikku keeli kõneldakse väljaspool selle kodumaad (Spolsky 1998: 51).

Keel on enamiku etniliste gruppide jaoks nende identiteedi tähtsaim kandja (rahvusi nimetataksegi enamasti nende kõneldava keele järgi), sellepärast pööratakse keelele ka nii palju tähelepanu. Samas on elav keel alati muutumises ning sõltuv ümbritsevatest mõjudest. Etniline grupp võib üritada oma keelt säilitada, kuid paljud selle liikmed eelistavad pigem vastupidist: vahetada keel enamasti majanduslikest argumentidest lähtudes (Spolsky 1998: 60). Käesolev uurimus üritab välja selgitada noorte tallinlaste hulgas valitsevaid keelelisi eelarvamusi ja hoiakuid.

Keelehoiakute uurimisel ongi võimalik ennustada ühiskonna keelelist käitumist: tulevase suhtluskeele valikut mitmekeelises ühiskonnas, keeleprestiiži ning -lojaalsuse muutusi (Obiols 2002: 1).

Võrdsete maskide meetodit kasutades (millest tuleb pikemalt juttu edaspidi) kasutades on leitud, et USA vandekohus kaldub aktsendi rassilistele tunnustele toetudes langetama erinevaid otsuseid (ehk siis valgeid kõhkluse korral pigem süütuks, neegreid pigem süüdi

mõistma), samamoodi nagu Suurbritannia politsei peab alamklassi keelt kõnelevat kahtlusalust tõenäoliselt kindlamini süüdlaseks kui haritud aktsenti ehk RPd kasutavat kahtlusalust (Dixon, Mahoney, Cocks 2002: 165). Loomulikult pole asi ainult politseis või vandekohtus, vaid see kajastab selgelt ühiskonnas valitsevaid tendentse.

Keelehoiakud on keele tuleviku, tema kasutusala kasvu või kahanemise seisukohalt kriitilise tähtsusega. Need hoiakud on suuremalt jaolt õpitud ja seega osa üldisest kultuuripärandist kõige laiemas tähenduses. Keelehoiak on individuaalne, kuid tema juured on kollektiivses käitumises. Ja kuigi hoiak on psühholoogia hüpoteetiline konstruktsioon, puudutab ta väga otseselt keelelist reaalsust. Hoiak on õpitud eelsoodumus või kalduvus, mitte päritud, kuid sellest hoolimata üsna püsiv nähtus. Hoolimata püsivusest mõjutab keelehoiakut inimese isiklik kogemus (Hohenthal 1998: 39).

Hoiak mingi keele suhtes peegeldab tihti hoiakuid üleüldisemalt selle keele kasutajate grupi suhtes. Paljud uurimused on näidanud, et hinnangud keelele sõltuvad **teadmistest** selle keele sotsiaalse staatuse kohta. Ning mingi dialekti või sotsiolekti eelistamine väljendab kasutaja ühiskondlikke eelistusi. Prestiizs ei keelele pole teiste suhtes objektiivselt vaatepunktist lähtudes ühtegi eelist, ei lingvistilist ega esteetilist, kuid prestiizs on **kultuuriline stereotüüp**, mis antakse edasi ühelt põlvkonnalt teisele (Hohenthal 1998: 40).

Iga suhtlusakt modifitseerib senikehtivat suhtumist, mitte ei loo seda uuesti. Vastasel korral ei saaks me üldse rääkida püsivatest sotsiolektidest ehk grupikeeltest, vaid ainult suhtlussituatsioonis loodud keelekasutusest (Paldre 1995: 373).

1.2. Erinevad lähenemisviisid keelehoiakutele

Keelehoiakute uurimisele on rohkem kui üks lähenemisviis. Kaks tähtsamat ja üldisemat suunda neist on mentaalne teooria (*mentalistic theory*) ja biheivioristlik teooria (*behaviourist theory*), mille põhiline erinevus seisneb **suhtumise** ehk **hoiaku** mõiste erineval käsitlusel. Mentaalne teooria näeb keelehoiakut kui vaimset ja neuraalset (*neural*) seisundit, mida pole võimalik otseselt jälgida, kuid mille kohta on võimalik õigeid stiimuleid kasutades täpseid järeldusi teha (Obiols 2002: 2). Täpsemalt on hoiak *mentaalne ja neuraalne valmisolek, mida ei saa otseselt vaadelda, kuid mille kohta tuleb järeldusi teha uuritava sisevaatluse alusel* (Hohenthal 1998: 39).

Biheivioristid seevastu arvavad, et keelehoiak on reaktsioon ümbritseva keskkonna mõjutustele ehk siis sõltuv muutuja (*dependent variable*), mida võib avastada vaatluse teel reaalselt käitumist jälgides (Hohenthal 1998: 39).

Praktilises uurimistöös on erinevused kahe koolkonna vahel väikesed peale ühe arusaama: biheivioristide maailmas koosneb keelehoiak ainult ühest afektiivsest komponendist (*affective component*). Mentalistid näevad samas nähtuses kolme eraldi komponenti: afektiivne (*affective*), tahteline (*conative*) ja kognitiivne ehk tunnetuslik (*cognitive*).

Biheivioristlikul lähenemisviisil on tõsine puudus: ainult reaktsioonil põhinev teooria ei luba ennustada käitumist tulevikus. Mentaalne kontseptsioon seevastu võimaldab teha järeldusi ka uurimisobjekti tulevase keelekäitumise ning on teadusharuna seega teatavas eeliseisus (Obiols 2002: 2).

Keelehoiakute uurimiseks on kaks võimalust: **otsesed** ja **kaudsed**. Otseste meetodite selgeimaks näiteks on küsitlused: valimil lastakse vastata ettevalmistatud küsimustele, mille vastusedki on enamasti varemalt kindlaks määratud. Tehnikal on mitmeid puudusi: 1) võimalik mitmemõttelisus küsimustes, mis suureneb selle võrra, mil määral kasutatakse sõnu *keel* või *dialekt* (viimasel on tihti negatiivne alatähendus) ning 2) küsimustiku formaadist tulenevad piirangud, eriti kui võrrelda seda näiteks kõneldava keele nüansitäpsusega.

Nn avatud küsimustikud (ilma etteantud vastusteta) võimaldavad siiski intervjueeritaval oma suhtumisi ka täpsemalt väljendada, kuid sellest hoolimata jääb püsivaks mitmetimõistmise oht, kuna küsimustik ei ole loomulik suhtlemissituatsioon. Otseste meetodite suurimaks puuduseks peavad mõned uurijad hoopis asjaolu, et nende puhul tuleb vastuseid valida **ratsionaalselt**. Aga ratsionaalsuse valikuga ei ole keelehoiakute puhul kuigi tihti tegemist (Obiols 2002: 3).

Just viimast argumenti silmas pidades tuleks kaudseid meetodeid eelistada otsestele meetoditele, kuna need võimaldavad siiramaid vastuseid ning vastuste spontaanse olemuse tõttu keelenähtuste sügavamalt mõistmist (Obiols 2002: 5).

1.3. Võrdsete maskide meetodi ehk Matched Guise tehnika kirjeldus ning kriitika

Matched Guise Technique on üks kaudseid keeleuurimise viise, mille läbiviimine seisneb järgnevas: mitmekeelsete isikute poolt loetud erineva aktsendiga teksti mängitakse uuritavale grupile ette, ilma et need rääkivat isikut näeksid. Tehnika arendas 1960ndatel välja Kanada sotsiaalsühholoog Wally Lambert. Paljalt hääle põhjal hindavad “kohtunikud” teksti lugeja **isikuomadusi**. Et hinnang annaks lingvistilisest seisukohast võimalikult täpseid tulemusi, peab loetud materjal olema neutraalne muude mõjutajate suhtes – intervjueeritavad ei tea isegi, et mõlema aktsendi kasutaja on üks ja sama isik. Eriti suure müraga oleks meil tegemist, kui identset teksti loeksid erineva soo, vanuse vms omadusega isikud (Obiols 2002: 2). Kuid käesoleva töö näitel võib mainitud puuduse pöörata ka eeliseks, mis annab täpsemaid vastuseid.

Inglise keele väljendi *matched guise* on eesti keelde tõlkinud Ilse Lehiste, kes pakub vasteks **võrdsete maskide meetod** ehk **VMM** (Lehiste 1998: 16).

Väidetavalt naudivad uuringust osavõtjad hindamise protsessi ise kui meeldivat mängu. Tulemused aga näitavad kogukonnas valitsevaid hoiakuid ühe või teise aktsendi suhtes ning selle kaudu ka hoiakuid vastavat aktsenti kasutava sotsiaalse grupi suhtes. Ka kinnitavad säärased uuringud, et ühiskondlikult madalamal astmel asujate ja vähem prestiižikaks peetava keele kasutajatel on reeglina madalam enesehinnang (*self-image*), kuigi esineb ka teistsuguseid näiteid, nagu katalooni hispaania keele suhetes (Obiols 2002: 2).

Kõnelejale omistatavad isikuomadused jagunevad kahte põhilisse gruppi: üks määrab sotsiaalset staatust, teine isiklikku meeldivust (*status and solidarity*). Staatust näitavad niisugused omadused nagu **haritud**, **rikas**, **edukas**, **kompetentne**, **arukas**. Need omadused kajastavad konkreetsele sotsiolektile omistatavat ühiskondlikku mõju ning ühiskonna kõrgema kihi aktsendi kõnelejale omistatakse tavaliselt ka suuremat haridust, jõukust, kompetentsust jne (Krauss, Chiu 1998: 45).

Isikliku sümpaatia skaalale kuuluvad niisugused omadused nagu **usaldusväärne, sõbralik, lahke ja heatahtlik**. Vähemusgruppide liikmed hindavad enda grupi liikmeid sellel skaalal tavaliselt positiivsemalt kui standardgrupi või üldise normi järgijaid (seda põhjendatakse nõrgema grupi sooviga säilitada enda olemasolu vähemalt informaaalses funktsioonis nagu pere ja sõprade suhtluskond).

Mainitud tendentsi tõttu ei ole alati võimalik hinnatavaid omadusi nõnda kaheks jagada. Kui grupiidentiteet on väga tugev, siis võib grupisisene eelistamine hakata täielikult domineerima muude mõjutajate üle. Näiteks Austraalias elavad itaallased, kes identifitseerivad ennast rohkem itaallaste kui austraallastena, eelistasid mõlemas kategoorias nn omasid, mis tähendab, et grupisisene eelistamine on väga tugevalt seotud grupiidentiteediga tervikuna (Krauss, Chiu 1998: 46).

Loetleme tegurid, mis on andmete kogumise käigus olulise kaaluga:

1. Küsitletava sugu, vanus, emakeel ja kodune keel (kui see on erinev).
2. Lindistatava "testisiku" sugu, vanus, emakeel, hääle iseloom ning sotsiolekt (*linguistic variety*)
3. Lindistatava materjali lingvistilised (foneetilised, morfoloogilised, süntaktilised ja leksikaalsed) ning stilistilised (formaalne või informaalne) omadused.
4. Intervjueeritavil peab puuduma igasugune informatsioon lindil olevate häälte kohta, kõigepealt ei tohi nad teada muidugi seda, et lindil olevad erinevad aktsendid kuuluvad ühele ja samale isikule.
5. Lindistatav hääle peab olema neutraalne kõigi keeleväliste tunnuste suhtes nagu kiirus, tämber, valjus jne.
6. Lindis materjali pikkus on kaks minutit.
7. "Kohtunikel" palutakse hinnata häälte isikuomadusi nii, nagu nad hindaksid isikuomadusi näiteks telefonivestluses tundmatu isikuga.
8. Ka küsimustik peab lubama häälte omanikke hinnata isikuomaduste skaalal (intelligents, juhivõimete olemasolu või puudumine, füüsiline meeldivus, sotsiaalne staatus, üldine meeldivus jne) (Obiols 2002: 4).

Nagu ikka, on võrdsete maskide meetodil puudusi. Kõigepealt: küsimustesse on vältimatult sisse kirjutatud, mida küsijad vastuseks ootavad või eeldavad:

1. Pole kindel, kas hoiak, mida mõõtjad arvavad eksisteerivat, eksisteerib ka tegelikkuses või on tegemist nn küsimusele vastutulekuga ehk väljendatakse seda, mida intervjueeritav arvab endalt oodatavat juhul, kui sama küsimust **avalikult esitatakse**.
2. Tehnika autor Lambert kahtlustab, et lindistamine süvendab stereotüüpe, mis võib esile kutsuda muid seoseid (peale keelehoiakute), mis tekstis kajastuvad.
3. Lindistused võivad **ise tekitada** uuritavaid stereotüüpe, mida tegelikkuses ei pruugi esineda, sest intervjueeritavad võivad otsustada pelgalt testis antud informatsiooni põhjal ja mitte kasutada omaenese kogemusi ja eelarvamusi, mille uurimiseks test tegelikult läbi viiakse (Obiols 2002: 4).

Veel on kritiseeritud asjaolu, et suulise kõne korduv esitamine tähendab, et kuulajad pööravad sõnumi lingvistilisele küljele rohkem tähelepanu kui tavaliselt. Lisaks kõigele tekitab kahtlusi võrdsete maskide meetodi tulemuste suhtes juba testi eksperimentaalne iseloom. Tavaliselt viiakse see läbi klassiruumides või muudes sarnase õhkkonnaga paikades, ning osa uurijaid usub, et eksperimentaalsed olukorrad sunnivad juba loomu poolest vastuseid otsima (Obiols 2002: 4). Antud puudust leevendab siinkirjutaja arvates ülal märgitud asjaolu, et auditoorium peab niisuguseid teste enamasti lõbusaks mänguks, mitte oma võimete proovilepanekuks.

Lähemalt tuleks vaadata kriitikat, mis juhib tähelepanu **stiiliküsimusele**. Nimelt, VMM eeldab, et keele variantidel ehk kasutatavatel aktsentidel on ainult üks stiililine tasand. Seega on meetod võimetu selgitama implitsiitseid, eelkõige sotsiaalseid tähendusi, mis võivad tekstiga kaasneda sõltuvalt kontekstist, milles sotsiolekti kasutatakse (või ka näiteks sõltuvust aktsendi tugevusest: väga tugeva aktsendiga rääkija võib mõistmiskeskuste tõttu emakeele valdajas põhjustada meelepaha, nõrk aktsent aga hoopis sümpaatiat).

Selle puuduse ületamiseks pakutud lahenduse võiks tõlkida näiteks peegeldustehnikaks (*mirror image technique*), mis tähendab lihtsalt, et hindajaile pakutakse erinevates situatsioonides, erineva keeleoskuse tasemega ning erinevaid rolle mängivate isikute lindistusi. Näiteks formaalsema stiiliregistri jaoks lindistatakse õppejõu ja tudengi vestlust mõne raamatu teemal, kus mõlemad osapoolle kehastavad eri keelevariatsiooni, informaalset stiili tarvis aga kahe sõbra vahelist vestlust mõne populaarse filmi teemal. Ka testgrupi vastused peaksid niisuguse testi puhul tulema spontaansemad ja siiramad, sest materjal meenutab täpsemalt tegelikku kõne kasutamist.

Lindistuste põhjal hinnatakse, mis rolli intervjueritavad mängisid, mis on nende tõenäoline töö või sotsiaalne staatus, kus suhtlemisakt aset leidis, mis oli kõneluse sisu ning kas kasutatav keelevariant (või aktsent) oli antud situatsioonis asjakohane (Obiols 2002: 5).

Stiililiselt markeeritud materjali kasutamine võimaldab teha kitsamalt suunatud uuringuid, sest stiilinüansi lisamisega saame intervjueritavate tähelepanu kontsentreerida just uurijat huvitavale küsimusele. Veel enam, uurimist läbi viies on võimalik **tekitada** niisugune situatsioon, kuhu testgrupp tavalises elus tõenäoliselt ei satuks ning seega ennustada mõne sotsiaalse grupi käitumist ja seisukohta teatavas kindlas massimeediat või poliitilist situatsiooni puudutavas küsimuses (Obiols 2002: 5). Seega võib VMM puudus (eksperimentaalne iseloom) osutada mõnikord osutada ka vooruseks.

Ükski tehnika pole puudusteta ning mõned uurijad on VMM (suuremalt jaolt ülalpool juba loetletud) puudustest ülesaamiseks arendanud variatsioone, kuigi tehnika põhiolemus on alati jäänud samaks. Üks puudus, mis ei tähenda niivõrd tulemuste ebaobjektiivsust, vaid pigem raskusi uuringute läbiviimisel, on õigete häälte leidmine. Keeruline on leida inimest, kes suudaks mõlemat uuritavat aktsenti (või veelgi rohkemat, sest tihti võrreldakse rohkem kui kaht aktsenti) kõnelda võrdselt hästi. Uuritav sotsiolekt peab mitmetimõistmise vältimiseks olema selgesti äratuntav ning samas loomulik, mitte liialdatud. Probleemi on paljud uurijad lahendanud sedasi, et kasutavad iga aktsendi jaoks erinevat inimest.

2. VMM läbiviimine Tallinna koolides

2.1. Taustinformatsioon

Kõike eelöeldut arvesse võttes näib, et eesti keelesuhete uuring peaks läbi viidama järgmiste asjaoludega arvestades:

1. Lindistatavad hääled peaksid lisaks aktsendita kirjakeelele esindama vene, inglise ja soome aktsenti kui kõige levinumaid, millega eestlane eeldatavasti kokku puutub.
2. Lindistada tuleks nii mees- kui naishäält, sest nagu eelnevast selgus, võivad hinnangud ühele ja samale aktsendile suurel määral sõltuda sellest, kas rääkijaks on mees- või naishäält. Sama kehtib hindaja puhul: kas hindajaks on mees või naine.
3. Küsitletavad ei tohiks vähemalt uuringu teostamise ajal olla teadlikud uuringu tegelikust eesmärgist.
4. Muus osas kehtivad peatükis 1.3. esitatud tingimused.

Küsitletavad hindasid seega kokku kaheksa inimese omadusi, esitades oma hinnangud järgmises tabelis:

	Täiesti nõus	Pigem nõus	Ei tea	Pigem nõus	Täiesti nõus	
	1	2	3	4	5	
Südamlik						Kalk
Sümpaatne						Vastumeelne
Arukas						Rumal
Haritud						Harimatu
Auahne						Tagasihoidlik
Töökas						Laisk
Aus						Valelik
Järeleandlik						Kangekaelne
Elegantne						Vanamoodne

Küsitluslehtedele vastasid nelja Tallinna kooli keskkooliõpilased (kaks kümnendat klassi Vanalinna Hariduskollegiumist ja kaks kümnendat klassi Tallinna 32. Keskkoolist), välja jagati kokku 101 küsitluslehte, neist rikutuna tagastati 4 ehk 4%). Vastajaid, kelle emakeel ei olnud eesti keel või kellel oli lisaks eesti keelele teinegi emakeel, oli kokku 4, mis on statistiliselt liiga väike arv järelduste tegemiseks ning seetõttu ignoreeriti vastaja emakeelt tulemuste analüüsimisel.

Kooliõpilastele ei öeldud, mis sorti testiga on tegemist, vaid esitati uurimust võistlusena, kes suudavad inimesi hääle järgi paremini iseloomustada: kas poisid või tüdrukud ning see informatsioon võeti teadmiseks rahulikkusega, mis siiski sisaldas piisavalt uudishimu. Siinkirjutaja leiab, et õhkkond klassides oli küsitluseks igati soosiv.

Lindistatud hääled leiti Tallinnas elavate või ajutiselt peatuvate noorte inimeste seast isiklike tutvuste kaudu, kõnelejate vanus kõikus 23 kuni 30 aastani. Häälte puudusena

peab tunnistama, et mitte kõik aktsendid ei ole ühesuguse astmega: nii inglise aktsendiga nais- kui eriti meeskõneleja rääkisid teistest kuuldavalt tugevama aktsendiga. See võis küsitluse tulemusi ka mõjutada (täpsemalt öeldes on tegu **inglise keele** aktsendiga, sest nii mees- kui naishääl kõnelevad USA inglise aktsendiga). Kui aktsendi tugevuse mõju ei ole võimalik selgelt hinnata, siis kindlasti võib näha inglise aktsendiga naishääle emotsionaalse eripära mõju hinnangutele, eelkõige *auahne-tagasihoidlik* skaalal. Linti loetud tekst oli valitud sisult võimalikult neutraalne. Et vältida järgmiste hääle mõjutamist ning liigse tähelepanu juhtimist kõne keelelisele küljele, oli tugevaima aktsendiga inglise meeshääl jäetud testijärjekorras viimaseks.

Hääled esitati kuulajatele niisuguses järjekorras:

- 1) aktsendita naishääl
- 2) inglise aktsendiga naishääl
- 3) vene aktsendiga meeshääl
- 4) soome aktsendiga naishääl
- 5) aktsendita meeshääl
- 6) soome aktsendiga meeshääl
- 7) vene aktsendiga naishääl
- 8) inglise aktsendiga meeshääl

2.2. Uuringu tulemused

2.2.1. Üldistatud tulemused

Uuringu tulemused näitavad suhteliselt selget sarnasust vene aktsendi kõnelejate ja eesti kirjakeele kõnelejate vahel. Sarnaselt hinnatakse nii staatust kui isiklikku sümpaatiat näitavaid omadusi, ehkki väikesi erinevusi muidugi leidub: venelased on elegantsemad ja auahnemad, eestlased haritumad ja arukamad (joon. 1).

Kõige silmatorkavam on tulemus, et eestlased hindavad eestlasi kõrgemalt staatust näitavate omaduste skaalal. Viiepunktskaalal, kus 1 tähendab täielikku nõustumist ning 5 täielikku mittenõustumist, hinnati aktsendita eesti keele haritust keskmiselt koguni 1,96 punktiga, mis on autori arvates väga kõrge hinnang. Aktsendita eesti keelt hinnati ka selgelt teistest arukamaks: 2,09 punktiga (arukuse pingereas olid teisel kohal venelased 2,33 punktiga, hariduse skaalal samuti venelased 2,3 punktiga). Nagu juba öeldud, peetakse vene aktsenti eesti omast elegantsemaks (2,77 ja 3 punkti) ning auahnemaks (2,89 ja 3,22 punkti). Ülejäänud hinnangud erinevad niivõrd vähe, et järelduste tegemine poleks mõistlik.

Ainuke omadus, milles aktsendita eesti keel sai kõige nõrgemaid hindeid, oli töökus: vene aktsent (2,42), inglise aktsent (2,47), soome aktsent (2,49), aktsendita eesti keel (2,59). Kuid nagu näha, on selle omaduse puhul järelduste tegemine problemaatiline, sest hinded koondusid väga tihedalt ning seetõttu ei pruugi need näidata tegelikult mingisugust tendentsi ning järeldamisel tuleks olla ettevaatlik.

Konkurentsituult kõige negatiivsemalt hindavad Tallinna noored soome aktsenti: kõige vastumeelsem reageering kuues kategoorias üheksast (kui auahnust tõlgendada negatiivse omadusena, siis koguni seitsmes kategoorias üheksast). Drastilisemad näitajad on arvamus, mille järgi soomlasi peeti ebasümpaatseks (3,36), kangekaelseks (3,22) ja rumalaks (3,13). Viimane näitaja on üsna neutraalne ja ehk ei väärikski tähelepanu

muidu, kui võrrelda väga positiivsete hinnetega, mis samas kategoorias anti teistele aktsentidele. Kui staatust näitavate joonte puhul ei ole eestlastel väga selget seisukohta, siis isiklikku sümpaatiat tunnevad väga vähesed: soome aktsenti peetakse ebasümpaatseks, teistega võrreldes mitte eriti südamlikuks (2,96), ausaks (2,76) ega järeleandlikuks (3,22).

Ameerika inglise keele aktsent sai üldreeglina positiivsemaid hindeid kui soome aktsent, kuid siiski mitte nii häid kui eesti või vene aktsent. Erandina peeti teda kõige vähem auahneks: 3,5 punkti (sellele leiab seletuse, kui võrrelda graafikut, mis näitab häälele individuaalselt antud hindeid ning kuulata inglise aktsendiga naishäält plaadilt). Järgmisena tuleb sellel skaalal aktsendita eesti keel: 3,22 punkti. Kõikide tulemuste koondgraafik on esitatud joonisel nr. 1.

2.2.2. Hinnangute erinevused sugude kaupa

Nii mees- kui naissoost küsitlute antud hinnangud järgivad üldjoontes sama trendi, kuid siiski on siin märgata mõningaid erinevusi, mida võib seaduspäraseks nimetada. Kõige selgema näide on hinnangud vene aktsendiga naishäälele: meeste hinnangul on kõneleja meeldivam kõigil isiklikku solidaarsust näitavate omaduste skaalal, kuid sotsiaalselt staatusest hindavad mehed vene aktsendiga naist mõnevõrra madalamalt. Numbrites väljendatuna ei ole vahe kuigi suur (nt hinnang südamlikkusele: meeste arvates 1,66; naiste arvates 1,82), kuid üldisemalt vaadates on vahe liiga reeglipärane, et seda saaks eirata (joon. 2).

Samasugust seaduspära, kuigi mitte nii reeglipärast, võib näha ka meeste hinnangutes aktsendita eesti keelele ja soome aktsendiga eesti keelele, näiteks hinnangud järeleandlikkusele. Numbriloetelu asemel on ülevaatlikum neid arve esitada tabelina, millest nähtub selgesti meeste positiivsem hinnang kolmele aktsendile.

	Meeste hinnangul	Naiste hinnangul
Soome naishääle järeleandlikkus	3,51	3,86
Eesti naishääle järeleandlikkus	2,78	3,16
Vene naishääle järeleandlikkus	2,44	2,7
Inglise naishääle järeleandlikkus	2,37	2,39

Väärrib märkimist, et inglise naishääl ei olnud meeshindajate seas nii populaarne kui teised naishääled. Põhjuseks võivad olla mitmete asjaolude kokkulangevus (välistada ei saa ei konkreetse hääle tämbrit ega ühiskondlik- kultuurilist reaalsust), kuid tulemus väärrib kõrvutamist naishindajate arvamusega vene aktsendiga meeshääle kohta.

Hinnangud meeshäälele näitavad vastupidist tendentsi: naishindajad kalduvad meeshäält pidama nii meeldivamaks kui sotsiaalselt kõrgemal staatusel olevaks. Kuid mitte alati. Selgelt näeme seda esiteks aktsendita meeshääle puhul, kus naised pidasid seda tunduvalt südamlikumaks, sümpaatsemaks, haritumaks, arukamaks ja töökamaks, keskmine hinnangute vahe on koguni 0,5 punkti. Sama tendents kehtib kolme hääle puhul, kuid ei

kehiti vene meeshääle puhul (põhjusi võib taas olla mitmeid, aga tuletagem taas meelde eesti meeste hinnanguid inglise naishäälele).

Veel paremini kui eesti naised arvavad eesti mehest, arvavad nad soome mehest. Ülisuurt hinnangute vahe soome aktsendile illustreerib väga hästi järgmine tabel.

omadus	Meeste hinnang	Naiste hinnang
Südamlik	3,37	2,45
Aus	2,88	2,52
Järeleandlik	3,24	2,34
Elegantne	3,83	3,46
Haritud	3,2	3
Arukas	3,46	3,27
Töökas	2,98	2,77

(Täpsemalt vt joon 5). Üldises arvestuses ei olegi hinnangud eriti kõrged (eriti elegantsuse ja arukusele, mis jäävad koguni skaala negatiivsesse ossa), kuid kontrast meeste ja naiste hinnangute vahel on väga kõrge, nii et tundub koguni, nagu oleks soome aktsendi suur ebapopulaarsus suurel määral meeshindajate negatiivse arvamuse tulemus.

Kõikide hinnangute võrdlevad tulemused on esitatud graafikutel 2 kuni 5, neid on kasulik kõrvutada graafikuga 6, mis näitab kõikidele isikutele antud hindeid koondgraafikuna.

3. Järeldused

Uuringu tulemusi vaadates võib autori hinnangul järeldada, et Eesti noorte keelehoiakud annavad tunnistust üsna normaalsest rahvuslikust minapildist: on olemas positiivne enesehinnang, esimene eeldus rahvuslikuks väärikuseks ning ka püsijäämiseks. Kõige rõõmustavamad on hinnangud eestlaste haritusele ja arukusele. Asjaolu, et staatust näitavate joonte hulka arvatakse auahnust eestlastel üsna madalalt hinnati, võib tõlgendada ka kultuuriliste erinevustena: ei ole sugugi kindel, et Eestis tähistab vastandpaaris *auahnus-tagasihoidlikkus* esimene positiivset, teine negatiivset omadust.

Intuitsioonile toetudes väidaks autor pigem vastupidist: Eesti kultuuriruumis hinnatakse positiivseks pigem tagasihoidlikkust (sel juhul oleks eestlaste enesehinnang selles kategoorias üsna hea), samas kui haritus ja arukus on vaieldamatult meilgi positiivsed omadused. Siiski ei ole see hinnang nii positiivne kui võiks loota. Kuigi aktsendita eesti keelt hinnati alati suhteliselt paremini, ehk eesti keelt ei peetud mingis kategoorias ebameeldivaks/ebasoovitavaks, „juhib“ see siiski vaid kahes kategoorias.

Nagu eelpool mainitud, hindavad vähemusgruppide liikmed enda grupi liikmeid isiklike omaduste skaalal tavaliselt positiivsemalt kui standardgrupi või üldise normi järgijaid. Sellest on võimalik teha kaks järeldust: (1) eesti keele kõnelejate grupp on kas lagunemas

või (2) eesti keelegrupp ei pea ennast vähemusgrupiks. Arvestades kõrgeid hindeid sotsiaalse staatuse skaalal on tõenäolisem viimane versioon.

Eelöeldud head hinnangud näivad olevat vastuolus Martin Ehala ja Katrin Niglase uuringuga, mille järgi suur osa gümnaasiumiõpilastest oleks nõus tööl emakeelsusest loobuma, kui sellega kaasneks materiaalne kasu (Ehala, Niglas: 2003). Sellisel juhul tuleb küsida, kas on võimalik, et grupp, kelle sotsiaalse staatuse ja minapildiga „kõik korras on,“ saab keelt vahetada lähtudes ainult pragmaatilistest kaalutlustest? See ei tundu eriti tõenäoline, kuid viitab veel vastamata küsimustele eesti noorte keelehoiakutes.

Autori arvates väärrib eraldi märkimist, et kohalike venelaste omadusi hinnati üldjoontes samasugusteks kui eestlaste omi. Siin võib vist olla tegemist nähtusega, millele kui Ilse Lehiste on tähelepanu juhtinud Walesi näite puhul: aktsent võib tähistada nii lihtsalt võõrast, kelle suhtes tuntakse vaistlikku umbusaldust kui ka seda, kes on „meie poole üle tulnud“. Imselgelt arvatakse kohalikud eesti keele ära õppinud venelased „omade“ kategooriasse.

Eestlaste üldiselt neutraalset suhtumist vene vähemusse on näidanud ka varasemad uuringud (nt kakskeelsete koolide õpilaste seas tehtud uuring: Karu, Valk 1997: 175). Käesoleva uurimuse tulemused viitavad aga veelgi enamale: positiivsele suhtumisele venelastesse (seda muidugi kahel eeldusel: 1) venelane on ära õppinud eesti keele ning 2) tulemusi eestlaste suhtes tõlgendatakse positiivsena).

Kahe uuritud kooli vahel oli väike erinevus: nimelt hindasid Vanalinna Hariduskollegiumi õpilased vene keelt ühiskondlikul skaalal veidi kõrgemalt kui Mustamäe kooli noored, mis võib tuleneda erinevast elukeskkonnast ning erinevast kokkupuutumisest venekeelse elanikkonnaga (vt Joonis 7), kuid erinevus ei ole siiski märkimisväärne.

Soome aktsendile antud negatiivsed hinded on mõnevõrra üllatavad kahe riigi häid suhteid arvestades. Selgituse võib sellele leida kergesti Aune Valgu ja Kristel Karu uurimusest, mis näitab, et soome aktsendi suhtes tuntakse küll selget antipaatiat, kuid need, kel on soomlastega olnud mistahes vallas isiklikke kontakte, hindavad neid väga kõrgelt (Karu, Valk 1997: 174). Valk ja Karu seostavad mitmetimõistetavad tulemused otseselt Tallinnas käivate kaubaturistide suure hulgaga ning nende järelduses pole põhjust kahelda.

4. Kokkuvõtteks

Meil on põhjust ettevaatlikuks optimismiks: eestlaste hulgas on prestiižikas aktsendita eesti keel. Eestlaste etnilise identiteedi hääbumise pärast ei ole tarvis muretseda, kuid vastamist vajab küsimus varjatult avalduvate hoiakute (mis meetodi arvestades peaksid andma spontaansemaid vastuseid) ja otseste meetoditega saavutatud tulemuste vahel. Ka otseste küsitlustega tehtud Valgu ja Karu uurimustes näevad eestlased endil üsna negatiivseid omadusi (Karu, Valk 1997: 175). Asjaolu, et mõlema kooli hinnangutes oli ainuke märkimisväärne erinevus hinnang vene aktsendile, lubab järeldada, et uurimuse tulemusi võib võtta arvestatavana vähemalt ses osas, mis puudutab Tallinna noorte keelehoiakuid.

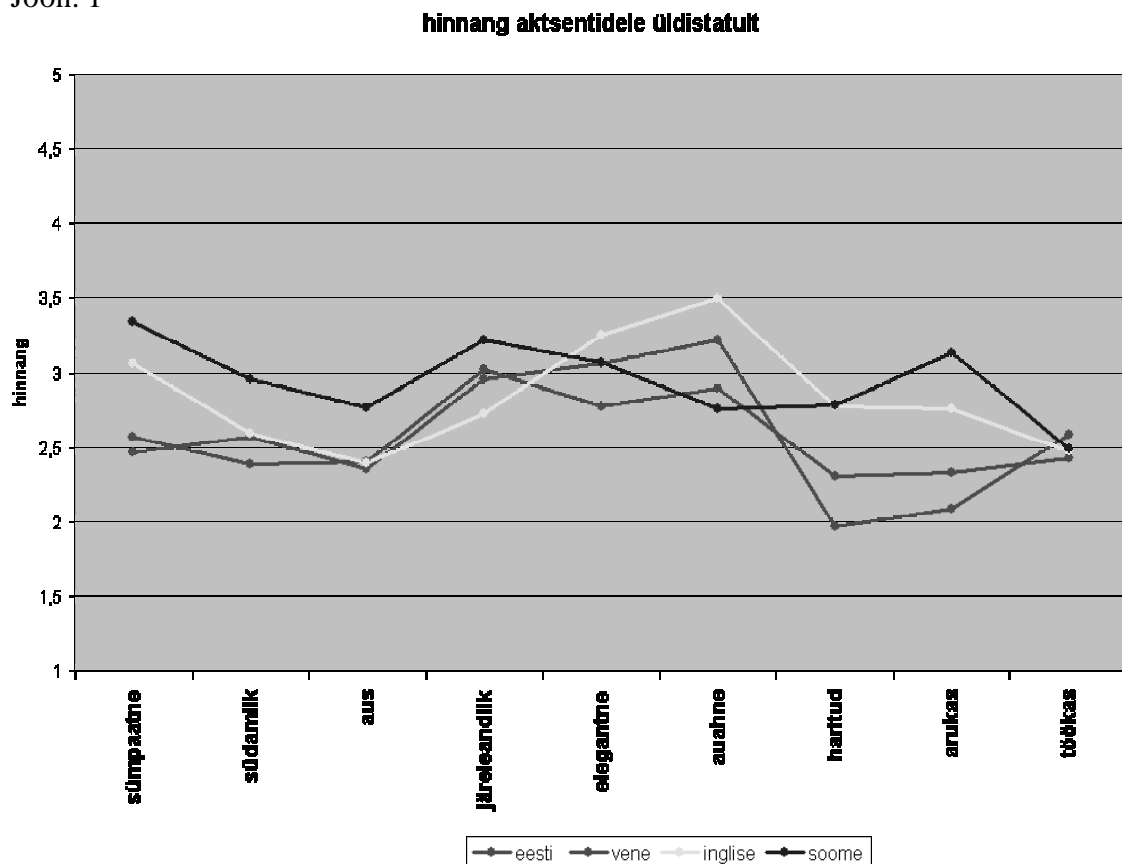
Kuid ka positiivsel minapildil võib olla varjukülgi: see ei pruugi kattuda keelelise ja kultuurilise reaalsusega. Kogu maailma arvesse võttes (arvestagem siin ametliku

staatusega keeli) on eesti keel erandlikus seisus ning ebaõige minapilt võib olla tõsiste tagajärgedega.

Tulevikku vaadates näib olulisim küsimus olevat: kuidas leida kompromiss hea enesehinnangu kui ellujäämiseks hädavajaliku omaduse ja keelilise ning kultuurilise reaalsuse vahel.

5. Graafikud

Joon. 1



Kõikide hinnete koondgraafik, kusjuures ühtlustatud on nii mees- kui naishäälele antud hinne. Täpsem kommentaar lk 20-21.

Hinnet „1“ tuleb lugeda täielikuks nõustumiseks allservas oleva omadusega, hinnet „5“ täielikuks mittenõustumiseks ehk siis vastandomaduseks. Antud uurimuses kasutatud vastandomaduste paarid on esitatud leheküljel 18.

Punane: aktsendita eesti keel

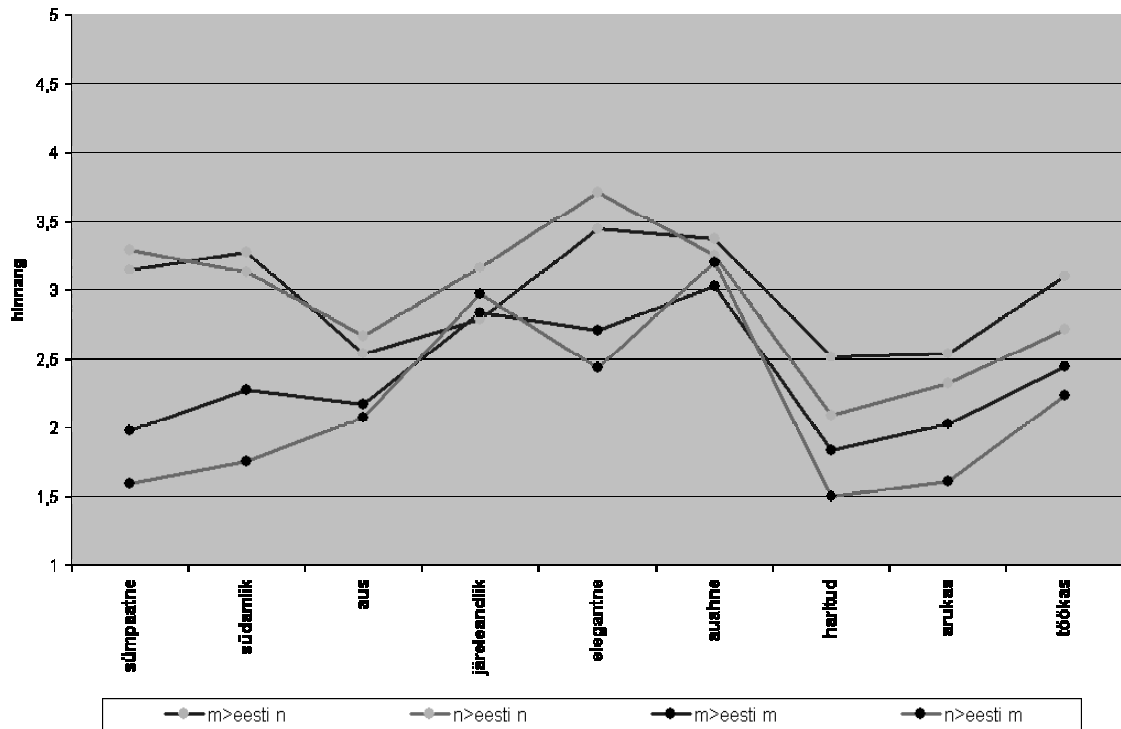
Roheline: vene aktsendiga eesti keel

Kollane: inglise aktsendiga eesti keel

Sinine: soome aktsendiga eesti keel.

Joon. 2

hinnang eesti keelele sugude kaupa



Hinnang aktsendita eesti keelele, kusjuures on eraldatud nii nais- kui meeshääl ning nii nais- kui meeshindajad. Kommentaar lk 21-23.

Sinine joon: meeshindajate arvamus

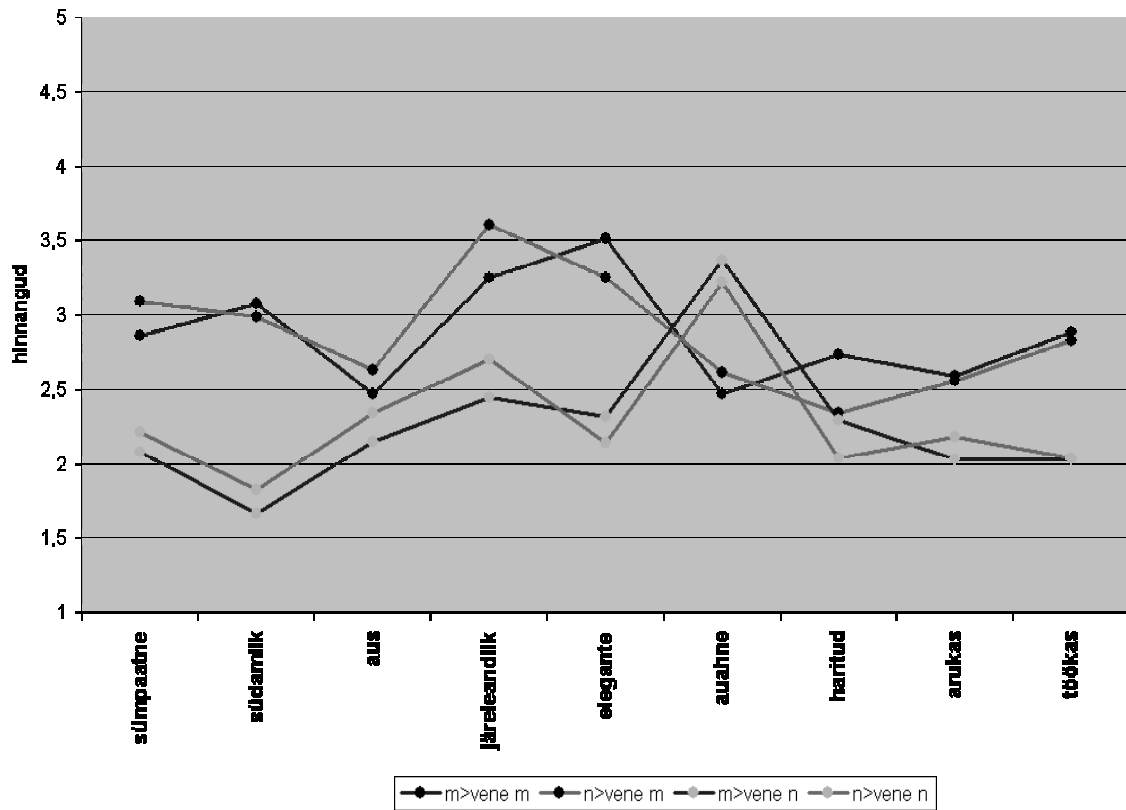
Violetne joon: naishindajate arvamus

Mustad punktid: hinnangud meeshääle

Helesinised punktid: hinnangud naishäälele

joon 3.

hinnang vene aktsendile sugude kaupa



Hinnang vene aktsendiga eesti keelele, kusjuures on eraldatud nii nais- kui meeshääl ning nii nais- kui meeshindajad. Kommentaar lk 21-23.

Sinine joon: meeshindajate arvamus

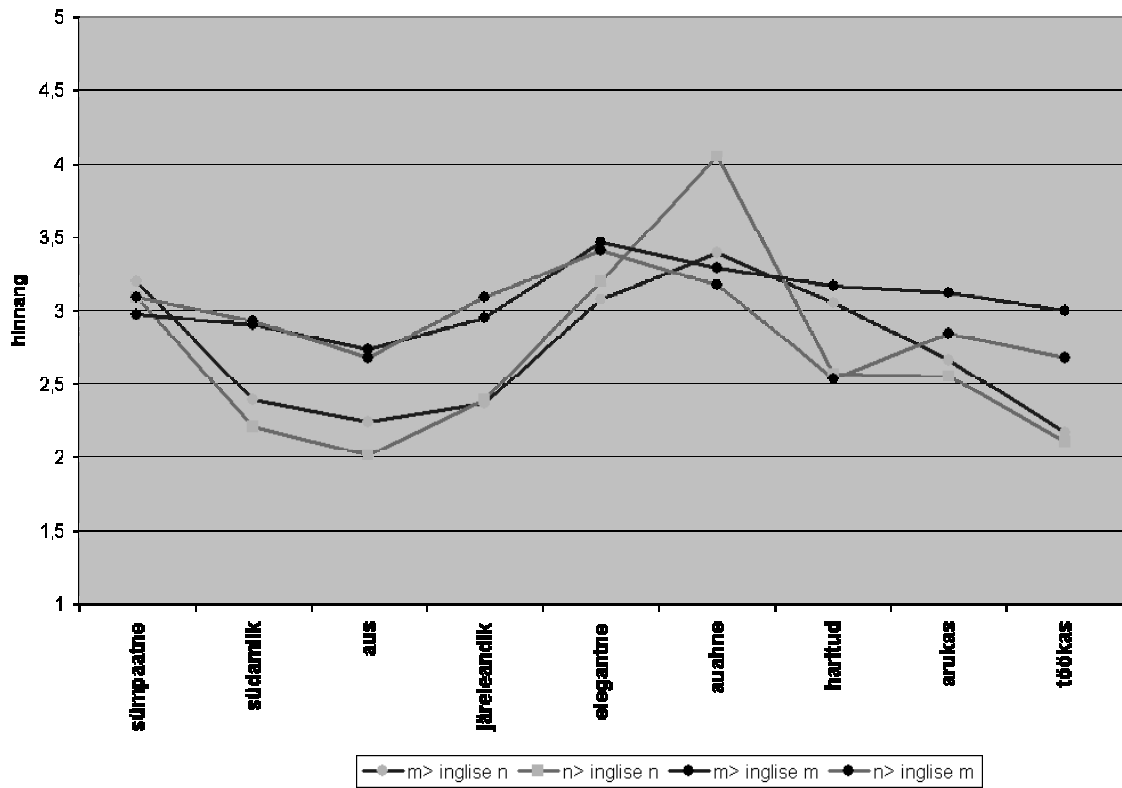
Violetne joon: naishindajate arvamus

Mustad punktid: hinnangud meeshäälele

Helesinised punktid: hinnangud naishäälele

joon. 4

hinnang inglise aktsendile sugude kaupa



Hinnang ameerika inglise keele aktsendiga eesti keelele, kusjuures on eraldatud nii nais- kui meeshääl ning nii nais- kui meeshindajad. Kommentaar lk 21-23.

Sinine joon: meeshindajate arvamus

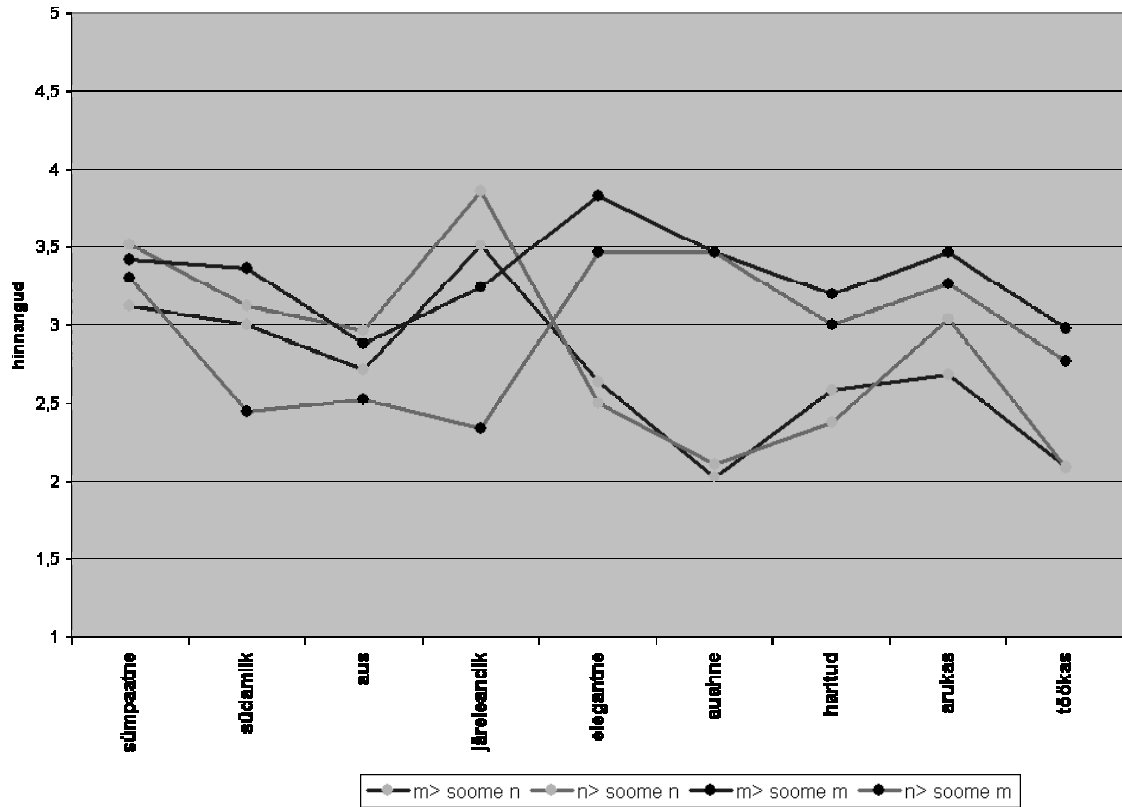
Violetne joon: naishindajate arvamus

Mustad punktid: hinnangud meeshääle

Helesinised punktid: hinnangud naishääle

joon 5.

hinnang soome aktsendile sugude kaupa



Hinnang soome aktsendiga eesti keelele, kusjuures on eraldatud nii nais- kui meeshääl ning nii nais- kui meeshindajad. Kommentaar lk 21-23.

Sinine joon: meeshindajate arvamus

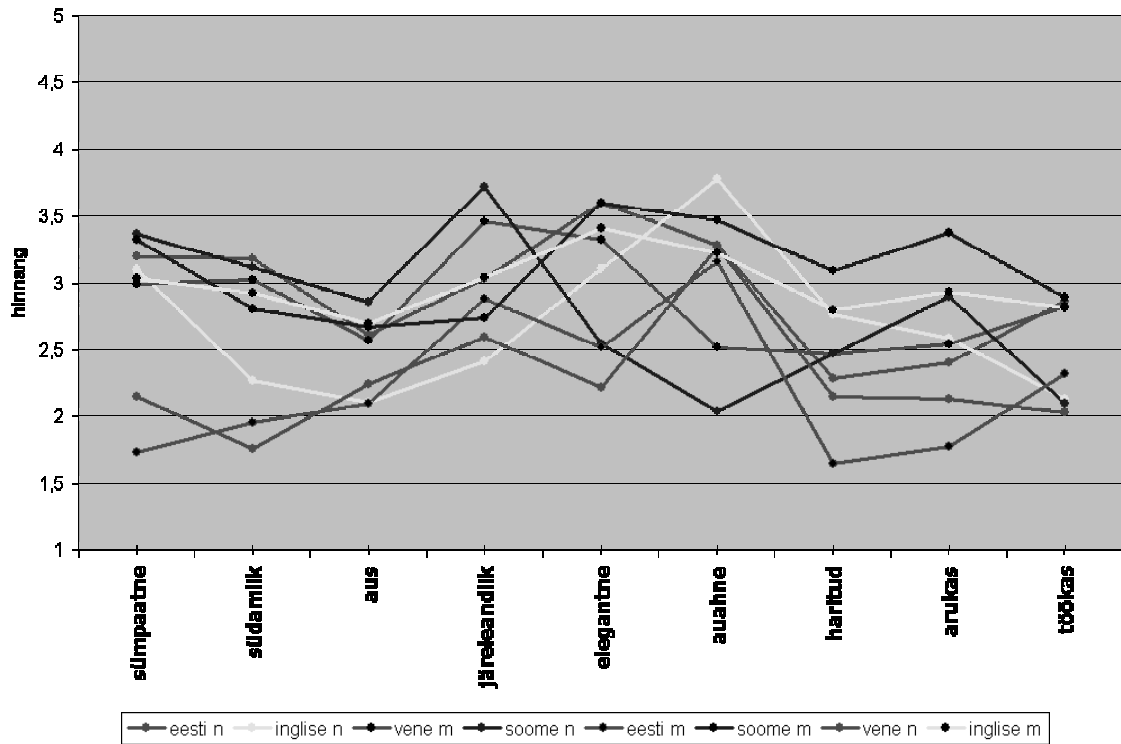
Violette joon: naishindajate arvamus

Mustad punktid: hinnangud meeshääle

Helesinised punktid: hinnangud naishääle

joon. 6

hinnang kõikidele häälele



Hinnang kõikidele testis osalenud häälele individuaalselt, nais- ja meeshindajaid pole eraldatud.

Punane: aktsendita eesti keel

Roheline: vene aktsendiga eesti keel

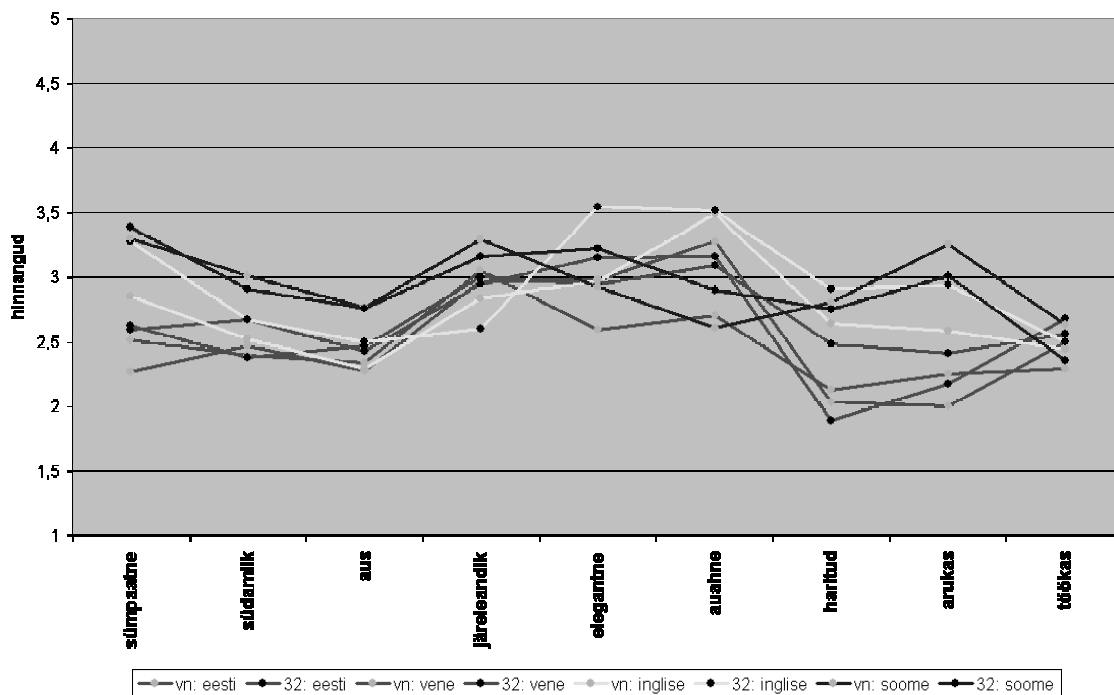
Kollane: inglise aktsendiga eesti keel

Sinine: soome aktsendiga eesti keel

Mustad punktid: meeshääl

joon. 7

hinnangute erinevus koolide kaupa



Kahe kooli õpilaste antud hinnangute erinevus, kommentaar lk 24.

Punane: aktsendita eesti keel

Roheline: vene aktsendiga eesti keel

Kollane: inglise aktsendiga eesti keel

Sinine: soome aktsendiga eesti keel.

Mustad punktid: 32. Keskkooli keskmine hinnang

Sinised punktid: Vanalinna hariduskolleegeiumi keskmine hinnang

Kirjandus

- Dalton-Puffer, C.; Kaltenböck, G.; Smit, U.** 1995. Language attitudes of L2 learners to native and non-native varieties of English. VIEW[Z] (Vienna English Working paperS), 4, 76-87. <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views.htm>
- Dixon, J. A.; Mahoney, B.; Cocks, R.** 2002. Accents of Guilt? Effects of Regional Accent, Race, and Crime Type on Attributions of Guilt. Journal of Language and Social Psychology 2, 162-168.
- Ehala, M.; Niglas, K.** 2003. Sotsiodemograafiliste tegurite mõju koolinoorte keelehoiakutele. II rakenduslingvistika konverents, Tallinn, 25. aprill 2003
- Hoare, R.; Coveney, A.** 2000. The Linguistic Marking of Identity among Young People in Brittany. Revue Parole, 93 – 127
- Hohenthal, A.** 1998. English in India: a Study of Language Attitudes. Turku, University of Turku, Department of English.

- Karu, K.; Valk, A.** 1997. Millel põhinevad eestlaste hoiakud teiste rahvuste suhtes? Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik, toim Priit Järve, Mati Heidmets. Tallinn, Projekt VERA.
- Krauss, R. M.; Chiu, C-Y.** 1998. Language and Social Behavior. Handbook of Social Psychology, toim D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey, 4 trükk, 2 osa (lk. 41-88). Boston: McGraw-Hill. <http://www.wjh.harvard.edu/~dtg/hsp.htm>
- Lehiste, I.** 1998. Keelekontakt – keelekonflikt. TÜ aulaloeng 21. mail 1997. Tartu, TÜ Kirjastus.
- Paldre, L.** 1995. Keel ja prestiiž. Keel ja Kirjandus 6, 373-384, Tallinn, Periodika internetiajakiri
- Obiols, M. S.** 2002. The Matched Guise Technique: a Critical Approximation to a Classic Test for Formal Measurement of Language Attitudes. Noves SL. <http://cultura.gencat.net/lengcat/noves/>
- Spolsky, B.** 1998. Sociolinguistics. Oxford, Oxford University Press.
- Teufel, G.** 1995. Language attitudes of Anglo-Australian high-school students towards German-accented English. VIEW[Z] (Vienna English Working paperS), 4, 131-145. <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views.htm>

INFOLÜNGAGA ÜLESANDED, PROBLEEMÜLESANDED JA ROLLIMÄNGUD

Elle Sõrmus

Tallinna Pedagoogikaülikool

Keeleoskuse üheks tähtsamaks eesmärgiks on suhtlemine. Selleks et õppijaid rääkima julgustada, peab kasutama võimalikult häid rääkimiülesandeid. Head rääkimiülesanded

- võimaldavad õppijail ennast väljendada,
- on realistlikud,
- võimaldavad õpitut kasutada,
- on paraja raskusastmega,
- on hästi ettevalmistatud.

Headeks rääkimiülesanneteks võib pidada nii rollimänge, infolüngaga kui probleemülesandeid, sest need sobivad kasutamiseks nii algajate kui edasijõudnute õpetamisel.

Infolüngaga ülesanne

Infolüngaga ülesanded on üles ehitatud nii, et paaris või rühmas töötavatel õppijatel on kõigil veidi erinev informatsioon ühtse terviku kohta. Ülesande lahendamiseks peavad õppijad omavahel aktiivselt suhtlema. Infolüngaga ülesanded saab iseloomustada järgmiselt:

- Nende abil saab modelleerida reaalseid suhtlussituatsioone, mis motiveerivad õppijaid.
- Ülesande täitmiseks peavad õppijad omavahel suhtlema, st esitama küsimusi, andma selgitusi jne.
- Suhtlemise käigus peavad õppijad andma pidevalt tagasisidet, kas nad on üksteisest õigesti aru saanud.
- Infolüngaga ülesanded sobivad kasutamiseks nii algajate kui edasijõudnute õppijate puhul.
- Õpetaja roll on olla abisatja ja juhendaja. Enne ülesande algust tuleb anda täpsed juhised, kuidas ülesannet läbi viiakse.
- Infolüngaga ülesanded arendavad nii rääkimis- kui kuulamisoskust.
- Infolüngaga ülesandeid saab luua nii tekstide, piltide, tabelite, skeemide jms põhjal.

Näide1: Täitke küsimusi esitades lüngad.

A. Sakslane, kes kaotas 24 aastat tagasi puhkuselt naastes, saab selle tagasi. leidsid pruuni kohvri Düsseldorf poliitsei jaoskonna eest ning tegid kindlaks selle omaniku, 61-aastase endise juuksuri. Mees kaotas peale tagasipöördumist Senegalis veedetud puhkuselt. Pole teada, kus kohver kõik need aastad seisis. Politsei väitel on heas seisundis. Kohvri omanik oli leiust üllatunud, kuid

ei soovinud tagasi, arvates, et diskoajastu garderoob ei sobi talle enam.(EPL 11.09.2003)

B. Sakslane, kes kaotas kohvri riietega puhkuselt naastes, saab selle tagasi. Politseinikud leidsid Düsseldorfis politseijaoskonna eest ning tegid kindlaks selle omaniku, 61-aastase endise juuksuri. Mees kaotas oma kohvri peale tagasipöördumist Pole teada, kus kohver kõik need aastad seisis. Politsei väitel on kõik riided Kohvri omanik oli leiust üllatunud, kuid ei soovinud riideid tagasi, arvates, et ei sobi talle enam. (EPL 11.09.2003)

Näide 2: Täitke tabel.

A.

väljumine	sihtkoht
07.00	TALLINN
08.50	
12.00	RIIA PANEVEZYS
16.35	
08.00	NÜRNBERG MÜNCHEN

B.

väljumine	sihtkoht
	TALLINN
	PÄRNU
12.00	
14.45	
16.35	KAUNAS BERLIIN ZOB
15.00	NÜRNBERG
17.40	

www.eurolines.ee

Probleemülesanne

Probleemülesande käigus antakse õppijatele probleem, millele vastuse leidmiseks nad peavad otsustama, kuidas lahenduseni jõuda. Tihti võib ühel probleemil olla mitu erinevat lahendust. Probleemülesande lahenduseni jõudmise käik võiks olla järgmine: probleem tuleb selgelt sõnastada, seejärel leida selle põhjused, pakkuda võimalikke lahendusi ja tuua välja erinevate lahenduste tagajärjed.

Probleemülesanneteks sobivad mõistatused, probleemid elust, isiklikud kogemused, lõpetamata jutustused, videolõigud jne.

Näide 3: Arutage, kuidas saab mees üle jõe ilma oma varandust kaotamata.

Mees peab viima paadiga üle jõe hundi, lamba ja kapsapea. Kuna tema paat on väike, siis ei mahu kõik korraga paati.

Rollimäng

Rollimängud esitavad mingi situatsiooni ja neid saab kasutada mingi kindla keelelise struktuuri harjutamiseks. Rollimängud on tavaliselt lihtsad ja lühikesed ning võimaldavad õppijatel kasutada oma kujutlusvõimet.

Rollimängus on tähelepanu keskmes keeleline soravus. Õpilased kasutavad sellist keelt, mida nad juba tunnevad. Rollimängus valivad õppijad keelestruktuure, mis põhinevad funktsioonil (kommunikatsioonieesmärk), sotsiaalsel olukorral (kus kommunikatsioon toimub), stiilil (osalejate omavahelised suhted) - õiged asjad õiges kohas õigel ajal. Rollimäng võimaldab harjutada turvalises keskkonnas, kasutada erinevaid väljendusviise. Rolli sisseelamise hõlbustamiseks tuleb anda õppijatele rollikaardid, millel võivad olla küsimused; etteantud (uued) sõnad ja/või väljendid, mida õppijad peavad kasutama; situatsioonikirjeldus jne. Õpetaja ülesanne on mäng käivitada ja mitte vahele segada, et õppijad saaksid iseseisvalt töötada.

Näide 4:

- A. Teie sõber kolis elama uude korterisse. Ta kutsub teid külla, aga te ei ole selles linnaosas kunagi käinud. Uurige, kuidas ja millega te saate sõbra juurde sõita.
- B. Te kolisite uude korterisse ja kutsusite külla oma sõbra. Selgitage, kuidas ja millega on kõige parem teie juurde sõita.

Näide 5:

(2-3 õppijat) Otsustate avada restorani. Mõelge läbi asukoht, sisustus ja menüü.

KOODIVAHETUS JA TEISE KEELE OMANDAMINE

Anna Verschik

Tallinna Pedagoogikaülikool

1. Üldist

- definitsioon: koodivahetus on kahe keele vahelduv kasutamine ühe ütluse/vestluse piires.
- Weinreich jm klassikud: koodivahetus (KV) on interferentsi liik, järelikut hälve/kõrvalekalle (*deviation*).
- Hilisem lähenemine: muutus mitmekeelsuse uurimuse paradigmas, muutused kontaktlingvistikas > mitmekeelsus on normaalne nähtus, normid sõltuvad keelekollektiivist, mõnes kollektiivis KV on tavaline ja lausa soovitatav.
- Kõiki KV juhtumeid ei saa seletada üksnes struktuurist lähtudes.

2. Suunad

- süntaktilis-grammatiline;
- pragmaatiline;
- sotsiolingvistiline;
- psühholingvistiline (siin ei käsitleta).

Probleemid:

Segane terminoloogia: igal uurijal erinevad terminid, mis katavad samu mõisteid (*code-switching, code-mixing, code alternation, code-blending* jms); kuristik kakskeelsuse ja TKO tõlgenduse vahel

3. Süntaktilis-grammatiline suund

- Lineaarsed piirangud (Poplack, Sankoff) – vaba morfeemi piirang, ekvivalenti piirang.
- Rektsiooni piirang (DiSciullo, Singh, Muysken).
- Myers-Scottoni mudelid:
 - Maatrikskeele raamistiku mudel (MKR – Matrix Language Frame model).
 - 4 M mudel.

Probleemid: ebaselge terminoloogia; ülimalt spekulatiivne (eriti Myers-Scotton); palju vastunäiteid; mudelid/piirangud on sõnastatud kui universaalsed, tegelikult kehtivad parimal juhul piiratud viisil; ei arvesta idiolekti, sotsiolingvistilist tausta, põlvkondlikke erinevusi, kõnelejate eelistusi; lähtuvad monolingvaalsest keelekasutusest.

Enamik uurijad formaalsüntaktilise orientatsiooniga, generatiivse grammatika taustaga.

4. Pragmaatiline ja sotsiolingvistiline suund

- Makrosotsiolingvistiline analüüs (Fishman, Myers-Scottoni markeerituse mudel)
- Gumperz, Blom & Gumperz (situatsiooniline ja metafooriline KV)
- Auer – konversatsioonianalüüs + mikrosotsiolingvistika (välja kasvanud Gumperzist).

Pragmaatiline ja sotsiolingvistiline suund:

Androutsopoulos, J. From the streets to the screens and back again. On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. <http://www.archetype.de/papers/iclavedraft.html>.

Auer, P. (toim) 1998. Code-switching in conversation. London-New York: Routledge.

Blom, J. P.; Gumperz, J. 1972. Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. – J. Gumperz, D. Hymes (toim), Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart & Winston, 407-434.

Gumperz, J. 1982. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Rampton, B. 1999. Sociolinguistics and cultural studies. New ethnicities, liminality and interaction. – Social Semiotics 9 (3), 355-373.

KV ja TKO:

Arnfast, J. S.; Jørgensen, J. N. 2003. Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. International Journal of Applied Linguistics, 13 (1), 23-53.

Eesti keelt puudutav:

Viikberg, J. 1989. Koodivahetus ja Siberi eestlased. Lähtekohti. Keel ja Kirjandus 4, 202-205.

Verschik, A. 2002. Russian-Estonian contacts and mechanisms of interference. Trames 3, vol. 6 (56/51), 245-265.

Verschik, A. ilmumas. Koodivahetus meil ja mujal. Keel ja Kirjandus.